



**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

**Universidad del Perú. Decana de América**

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Funciones de la evaluación y el logro de las competencias  
específicas en los estudiantes del X ciclo de la carrera de  
Administración y Negocios Internacionales de la  
Universidad Privada del Norte - 2017**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con  
mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad en Educación

**AUTOR**

Mónica Fabiola RAMOS NEYRA

**ASESOR**

Norka Inés OBREGÓN ALZAMORA

Lima, Perú

2019



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

## Referencia bibliográfica

---

Ramos, M. (2019). *Funciones de la evaluación y el logro de las competencias específicas en los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017*. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad en Educación. Unidad de Posgrado, Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

---

## Hoja de metadatos complementarios

**Código ORCID del autor (dato opcional):**

0000-0003-1473-8025

**Código ORCID del asesor (dato obligatorio):**

0000-0002-7147-3548

**DNI del autor:**

09860188

**Grupo de investigación:**

-----

**Institución que financia total o parcialmente la investigación:**

Autofinanciado

**Ubicación geográfica de la investigación. Debe incluir localidades y/o coordenadas geográficas:**

Lima – Los Olivos

**Año o rango de años que la investigación abarcó:**

2016 - 2017



# UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

## ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS PRESENTADO POR LA GRADUANDA DOÑA MONICA FABIOLA RAMOS NEYRA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

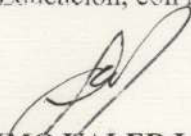
En la ciudad de Lima, a los 12 de setiembre de 2019, siendo la 12:00 m.m. se reunió en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Jurado Examinador integrado por el Dr. LUCIO MÁXIMO VALER LOPERA (Presidente), Dra. NORKA INÉS OBREGÓN ALZAMORA (Asesora de tesis), Mg. ELÍ CARRILLO VÁSQUEZ (Jurado Informante), Dra. JESAHÉL VILDOSO VILLEGAS (Jurado Informante) y el Dr. EDGAR DAMIAN NÚÑEZ (Miembro de Jurado), para recepcionar la sustentación de la tesis titulada: **FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN Y EL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LOS ESTUDIANTES DEL X CICLO DE LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DEL NORTE - 2017**, que presenta DOÑA MONICA FABIOLA RAMOS NEYRA para obtener el Grado Académico de Magíster en Educación, con Mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación.

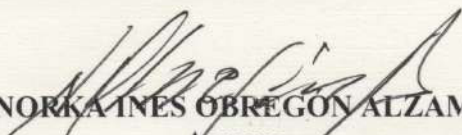
Para el efecto, el Jurado Examinador tuvo a la vista el informe favorable del Jurado Informante integrado por la Dra. NORKA INÉS OBREGÓN ALZAMORA (Asesora de tesis), el Mg. ELI CARRILLO VÁSQUEZ (Jurado Informante) y la Dra. JESAHÉL VILDOSO VILLEGAS (Jurado Informante).

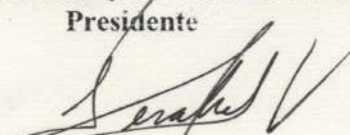
Después de haber escuchado la sustentación de la graduanda, el Jurado Examinador procedió a formular las preguntas reglamentarias y, luego de una deliberación en privado, decidió otorgarle el calificativo de:

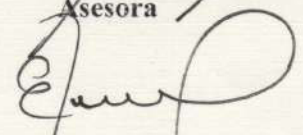
Muy Buena (17)

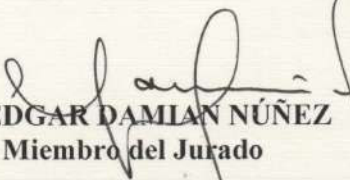
Como testimonio del acto que culminó a las 13:00 horas, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedió a suscribir el acta, para que se remita a las instancias correspondientes y se expida, previo trámite administrativo, el diploma que acredite a DOÑA MONICA FABIOLA RAMOS NEYRA, como Magíster en Educación, con Mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación.

  
Dr. LUCIO MÁXIMO VALER LOPERA  
Presidente

  
Dra. NORKA INÉS OBREGÓN ALZAMORA  
Asesora

  
Dra. JESAHÉL VILDOSO VILLEGAS  
Jurado Informante

  
Mg. ELÍ CARRILLO VÁSQUEZ  
Jurado Informante

  
Dr. EDGAR DAMIAN NÚÑEZ  
Miembro del Jurado

## **DEDICATORIA**

A Dios quien me ha acompañado como rector de mis decisiones.

A mi hijo Jesús, quien motiva mi crecimiento.

A mi madre, por ser un ejemplo de superación.

A mi asesora Norka, por brindarme las pautas para el desarrollo de la investigación.

## ÍNDICE

DEDICATORIA	II
ÍNDICE	III
ÍNDICE DE TABLAS	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	VII
RESUMEN	VIII
ABSTRACT	IX
INTRODUCCIÓN	X

<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO</b>	<b>1</b>
1.1. Fundamentación del problema de investigación	1
1.2. Formulación del problema	5
1.2.1. Problema General	5
1.2.2. Problemas específicos	5
1.3. Objetivos de investigación	6
1.3.1. Objetivo General	6
1.3.2. Objetivos Específicos	6
1.4. Justificación	7
1.5. Formulación de las hipótesis	9
1.5.1. Hipótesis General	9
1.5.2. Hipótesis Específicas	9
1.6. Identificación y clasificación de las variables	10
1.6.1. Identificación de las variables	10
1.6.2. Operacionalización de las variables	12
1.7. Metodología de la investigación	15
1.7.1. Tipo de investigación:	15
1.7.2. Población y muestra	16
1.7.2.1. Población	16
1.7.2.2. Muestra	17
1.7.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	18
1.7.3.1. Técnica	18
1.7.3.2. Instrumentos	19

1.7.4. Procedimientos para la recolección y análisis de datos	21
1.8. Glosario de términos	22

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO** **25**

2.1. Antecedentes de la investigación	25
2.1.1. Antecedentes Internacionales	25
2.1.2. Antecedentes Nacionales	28
2.2. Bases teóricas	30
2.2.1. Evaluación educativa	30
2.2.1.2. Proceso de la evaluación	33
2.2.1.3. Funciones de la evaluación	34
2.2.1.4. Carácter apreciativo de la evaluación por competencias según sus funciones	40
2.2.1.5. Componentes de la evaluación	42
2.2.1.6. Roles y responsabilidades en la valoración de competencias	46
2.2.1.7. Técnicas para la evaluación de competencias	47
2.2.1.8. Estrategias de evaluación	48
2.2.1.9. Instrumentos de evaluación	49
2.2.1.10. Determinación de las técnicas e instrumentos de evaluación	50
2.2.1.11. Sistematización de experiencias de evaluación desde el enfoque competencial	52
2.2.2. Competencias específicas	54
2.1.2.1. Concepto de competencia	54
2.1.2.2. Componentes de la competencia	55
2.1.2.3. Características de la competencia	57
2.1.2.4. Componentes estructurales de una competencia	57
2.1.2.5. Modelación de una competencia sobre la base de actividades educativas	58
2.1.2.6. Enfoques para el abordaje de las competencias	59



2.1.2.7.	Tipos de competencias	59
2.1.2.7.1.	Dimensiones de las competencias específicas	60
2.1.2.10.	Características y aportes del currículo basado en competencias	61
<b>CAPÍTULO III: ESTUDIO EMPÍRICO</b>		<b>64</b>
3.1.	Presentación, análisis e interpretación de los datos	64
3.1.1.	Presentación de los resultados	64
3.1.1.1.	Resultados de variable Funciones de la Evaluación	64
3.1.1.2.	Resultados de la variable Logro de Competencias Específicas	66
3.2.	Contraste de hipótesis	68
3.2.1.	Normalidad de la distribución y selección de la prueba	68
3.2.2.	Contraste de las hipótesis específicas	69
3.2.3.	Contraste de la hipótesis general	75
3.3.	Discusión	77
CONCLUSIONES		80
LISTA DE REFERENCIAS		82
ANEXOS		89

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Clasificación metodológica de las variables de la investigación ....	11
Tabla 2: Escala para la medición de la primera variable.....	19
Tabla 3: Escala de medición para la segunda variable.....	20
Tabla 4: Conceptos con los cuales la evaluación no debe confundirse .....	30
Tabla 6: Características de la evaluación diagnóstica según diversos autores .....	35
Tabla 7: Características de la evaluación formativa según diversos autores	36
Tabla 8: Características de la evaluación sumativa según diversos autores	39
Tabla 10: Componentes estructurales de una competencia .....	57
Tabla 11: Diferentes enfoques para el abordaje de las competencias.....	59
Tabla 12: Resultados de la variable Funciones de la Evaluación .....	65
Tabla 13: Resultados de la variable Logro de Competencias Específicas y sus dimensiones .....	66
Tabla 14: Prueba de normalidad.....	68
Tabla 15: Prueba de Correlación entre Evaluación Diagnóstica y Logro de las Competencias Específicas.....	70
Tabla 16: Prueba de correlación entre Evaluación Formativa y Logro de las Competencias Específicas.....	72
Tabla 17: Prueba de correlación entre la Evaluación Sumativa y el Logro de las Competencias Específicas .....	74
Tabla 18: Prueba de correlación entre Funciones de la Evaluación y Logo de las Competencias Específicas .....	76

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Diseño de investigación según el alcance .....	22
Figura 2: Características básicas de las etapas del proceso de evaluación .	34
Figura 3: Funciones de la evaluación según las etapas .....	40
Figura 4: Componentes de las competencias .....	43
Figura 5: Etapas de la evaluación.....	46
Figura 6: Articulación de los saberes en una competencia.....	56
Figura 7: Modelamiento de la competencia por acción educativa.....	58
Figura 8: Resultados de Funciones de la Evaluación .....	65
Figura 9: Resultados de la variable Logro de Competencias Específicas y sus dimensiones .....	67
Figura 10: Diagrama de dispersión del componente Evaluación Diagnóstica y la variable Logro de las Competencias Específicas.....	70
Figura 11: Diagrama de dispersión del componente Evaluación Formativa y la variable Logro de las Competencias Específicas.....	72
Figura 12: Diagrama de dispersión del componente Evaluación Sumativa y la variable Logro de las Competencias Específicas.....	74
Figura 13: Diagrama de dispersión de las variables Funciones de la Evaluación y Logro de las Competencias Específicas.....	76

## RESUMEN

La ejecución de las intenciones previstas en el currículo se manifiesta en las prácticas educativas evaluativas, las cuales impactan en los resultados de aprendizaje. Con frecuencia, este proceso es el resultado de una planificación estratégica. Por ello, esta investigación tiene como finalidad determinar la relación entre las funciones de la evaluación y el logro de las competencias específicas en los estudiantes del X ciclo, quienes cursan la carrera de Administración y Negocios Internacionales.

Para ello, se empleó un diseño no experimental correlacional. Para lograrlo, se evaluó las prácticas docentes respecto a las funciones de la evaluación y el logro de las competencias específicas del curso International Management en 30 estudiantes, seleccionados por muestreo no probabilístico simple. Se aplicaron dos cuestionarios con 23 y 15 ítems, respectivamente. Para el contraste de la hipótesis se empleó el coeficiente de correlación de Pearson, el cual estableció un valor p de +0,6720 entre las variables principales de estudio. Respecto a las hipótesis específicas, se comprobó la asociación entre la evaluación diagnóstica, evaluación formativa y sumativa, y el logro de las competencias específicas, pues el coeficiente de correlación adoptó un valor de 0,502; 0,730 y 0,670, respectivamente.

Se concluye entonces que las prácticas evaluativas diseñadas en función a los propósitos formativos permiten una asimilación adecuada de las competencias profesionales. Ello se evidencia en el incremento en los niveles de desempeño de las tres competencias específicas establecidas: análisis del ambiente global del gerente, evaluación del contexto cultural de la gerencia global y formulación de estrategias para operaciones globales e internacionales.

**Palabras clave:** Evaluación pedagógica - evaluación formativa - evaluación diagnóstica - evaluación sumativa - competencia profesional<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Los términos se han obtenido a partir del listado del Tesauro de la UNESCO.

## ABSTRACT

The performance of the intentions foreseen in the curriculum is manifested in the evaluative educational practices, which impact on the learning results. Frequently, this process is the result of strategic planning. Therefore, this research aims to determine the relationship between the functions of the assessment and the achievement of specific skills in the students of the X cycle, who attend the career of Administration and International Business.

For this, a non-experimental correlational design was used. To achieve this, the teaching practices were evaluated with respect to the functions of the evaluation and the achievement of the specific skills of the International Management course in 30 students, selected by simple non-probabilistic sampling. Two questionnaires with 23 and 15 items, respectively, were applied. For the contrast of the hypothesis, the Pearson correlation coefficient was used, which established a p-value of +0.6720 among the main study variables. Regarding the specific hypotheses, the association between the diagnostic, formative and summative assessment and the achievement of the specific competences was verified, since the correlation coefficient adopted a value of 0.502; 0.730 and 0.670, respectively.

It is concluded that the assessment practices designed according to the formative purposes allow an adequate assimilation of the professional competences. This is evidenced by the increase in performance levels of the three specific skills established: analysis of the global environment of the manager, evaluation of the cultural context of global management and formulation of strategies for global and international operations.

**Key words:** Pedagogical assessment - formative assessment - diagnostic assessment - summative assessment - professional skills<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> The words have been got from the list of the UNESCO Thesaurus

## INTRODUCCIÓN

El presente informe de investigación demuestra la relación entre el uso estratégico de las funciones de la evaluación y el logro de las competencias de los estudiantes de la Facultad de Negocios, específicamente, de la Carrera de Administración y Negocios Internacionales. Para ello, se ha aplicado el proceso regido por el paradigma cuantitativo de la metodología de la investigación. Dado que los procesos formativos profesionales se estructuran en función al enfoque por competencias, es necesario analizar los elementos curriculares que permiten desarrollar y verificar el nivel de logro de la competencia estructurada en el plan curricular de carrera. Por ello, la presente propuesta expone la importancia de la evaluación estratégica (diagnóstica y formativa) como pilar de la verificación de los niveles de logro desarrollados en la acción educativa. Esta propuesta se ha plasmado en los capítulos, cuyo contenido explica el proceso de investigación desarrollado.

En el primer capítulo, *Planteamiento del estudio*, se explican los elementos contextuales que han activado el proceso de investigación y que han permitido delimitarlo. La realidad problemática, como se aprecia, muestra la ideación del problema de investigación a partir de la observación y análisis documental sistematizado (Morone, 2013). Posteriormente, se expone la formulación del problema, centrado en la relación entre las funciones de la evaluación y el nivel de logro de las competencias específicas terminales del curso Global Management, de la carrera de Administración y Negocios Internacionales. En esta línea, se han planteado objetivos e hipótesis de investigación correlacionales que guíen el proceso metodológico de construcción de datos y contrastación empírica de las conjeturas de investigación. Esta construcción se fundamenta en los elementos metodológicos que brindan rigor a una investigación para determinar su viabilidad, validez y confiabilidad. Finalmente, en el acápite de métodos, se explica las razones que evidencian la elección del diseño no experimental correlacional y la clasificación de las variables, así como su operacionalización (Cazau, 2006).

En el segundo capítulo, *Marco Teórico*, se analizan los antecedentes de investigación, los cuales han brindado un soporte conceptual adecuado para la determinación de las dimensiones e indicadores de las variables. La tendencia hacia la evaluación formativa y compartida brinda innovadoras formas de evaluar en el aula. Estas investigaciones permiten generar modelos más eficientes para abordar el desarrollo de competencias. En el segundo gran apartado de este capítulo, se analizarán a las competencias específicas como constructo, pues su desarrollo y maduración requieren de una metodología que permita desarrollar el pensamiento y habilidades complejas. Adicionalmente, las bases teóricas han constituido un marco de referencia actualizado para la elaboración de las hipótesis de estudio y la interpretación de los resultados en el estudio empírico. En efecto, existen múltiples investigaciones acerca de la evaluación diagnóstica y formativa. Incluso, existen movimientos educativos que propugnan el empleo de las prácticas de evaluación formativa y compartida en los espacios de educación superior que se precien de desarrollar y certificar competencias laborales y académicas. Respecto a la segunda variable, también existe un adecuado conjunto de investigaciones que brindan datos acerca de la caracterización de las competencias, desde las básicas, las cuales deben ser objeto de construcción pedagógica en la educación escolar hasta las competencias genéricas y específicas que son de carácter especializado y, necesariamente, se deben evaluar no solo para ser formadas, sino para certificar su nivel de logro.

En el tercer capítulo, *Estudio empírico*, se describen los resultados obtenidos por cada variable de estudio. Para tal propósito, muestran e interpretan los resultados obtenidos de la medición de datos. Asimismo, se explican los resultados derivados de la prueba de hipótesis, basada en el coeficiente de correlación de Pearson, el cual demostró una relación moderadamente fuerte entre las variables *Funciones de la evaluación* y *Logro de competencias específicas* en la muestra seleccionada (30 estudiantes). El coeficiente de correlación es de +0,6720 entre las dos variables genéricas del estudio.

En el último capítulo, Discusión, se confirma las tendencias de los nuevos modelos evaluativos y curriculares basado en el alineamiento constructivo expresado por Biggs. La evaluación por competencias se concreta en el aula y, en este sentido, los docentes universitarios deben disponer de constructos mentales correctos que guíen sus prácticas didácticas y evaluativas. En efecto, la tendencia en las universidades de Europa y América Latina, que desarrollan la metodología de desarrollo de competencias, se basan en la perspectiva no nomotética y paramétrica de la estadística. La evaluación criterial y formativa apela al desarrollo de capacidades y, por ende, de competencias basada en una curva de aprendizaje que se incrementa, de manera paulatina.

En efecto, se espera que la presente propuesta de investigación básica se tome como punto de partida para el desarrollo de investigaciones que permitan generar modelos específicos para el desarrollo de competencias basados en la evaluación formativa y a partir de la concientización de los docentes respecto a su rol de experto y formador.



## **CAPÍTULO I**

### **Planteamiento del estudio**

#### **1.1. Fundamentación del problema de investigación**

A nivel internacional, se estableció el enfoque competencial a partir de las discrepancias entre el desempeño de los trabajadores y las exigencias de una sociedad industrial y tecnológica cambiante, aproximadamente, desde la década del 70. En este contexto, Mac Clelland, citado por Véliz Martínez, Jorna Calixto, & Berna Socarrás (2016) estableció nuevas variables para explicar el éxito obtenido por algunos profesionales, el cual trascendía a los conocimientos obtenidos. Adicionalmente, según los mismos autores, los estudios de Boyatzis, Goleman, Spencer y Spencer permitieron confirmar los componentes volitivos y emocionales que son parte de las actuaciones competenciales en el plano laboral y personal (Véliz Martínez et al., 2016).

En muchos países europeos se concretaron iniciativas para que el enfoque competencial fuera adoptado no solo a nivel empresarial, sino que se institucionalizara en el sistema educativo, especialmente, en las instituciones de educación superior y universidades. Por ejemplo, en el Reino Unido, Alemania, Francia y Holanda, las acciones se orientaron a brindar mayor énfasis en los procesos formativos y construir un sistema que permita homologar la competencias adquiridas (Gómez-Rojas, 2015).

La situación anteriormente descrita originó que los países europeos establecieran un consenso para la formación y homologación de competencias, dada la escasa movilidad de los graduados entre los países.

Este proyecto, de larga data y antecedentes desde la década del 90, se denominó Tuning y estuvo vinculado las iniciativas del Espacio Europeo de Educación Superior (Vargas Leyva, 2008).

Desde el 2003, en América Latina, se concretaron iniciativas para afinar los sistemas educativos por competencias, mediante una teoría alineada con su tipificación y el diseño curricular. Dentro de la clasificación de las competencias en el modelo educativo, en una universidad, se deben cultivar las competencias genéricas y específicas (Beneitone et al., 2004; CIDEA, 1999; Gómez-Rojas, 2015; Véliz Martínez et al., 2016).

Dentro de esta perspectiva, se han realizado múltiples investigaciones y tesis, a nivel hispanoamericano, que han abordado la importancia de proporcionar un sistema que garantice el logro de las competencias reseñadas en el perfil del egresado. Los sistemas educativos construidos deben garantizar la interacción adecuada del currículo, sistema de evaluación y sistemas de medición del logro del perfil profesional. De esta manera, los egresados podrán responder, de manera eficiente, a las exigencias laborales y sociales, las cuales cambian continuamente. En este sentido, se menciona que las competencias profesionales, especialmente, las denominadas técnicas o específicas, son altamente valoradas en distintas empresas a nivel latinoamericano y peruano (Acuña & Mozombite, 2013; Olivera Aravena, 2012; Ortiz del Pino, 2014; Rojas, 2016).

Al respecto del nuevo enfoque propiciado por las tendencias, se señala un nuevo concepto: “educalidad”. En efecto, la formación por competencias implica enseñar y formar profesionales que se desempeñen eficientemente en función a las tres dimensiones de una competencia profesional (Benites Goicochea, 2012). Es importante tomar en cuenta estas consideraciones para el diseño de procesos curriculares que garanticen la concepción, evaluación y medición del perfil de ingreso y egreso de los estudiantes universitarios.

En este sentido, Senlle & Gutiérrez (2005) señalan que la calidad en la estructuración y concreción del perfil profesional implica satisfacer las

demandas de los clientes primarios, secundarios y terciarios. Se deduce, entonces que los escenarios de actuación de una competencia trascienden al ámbito social y familiar, aparte del laboral.

En el Perú, las iniciativas por la mejora de la calidad basada en el desarrollo de competencias fueron lideradas por distintas universidades, como la Universidad del Pacífico, Pontificia Universidad Católica del Perú, UPCH y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Para complementar estas iniciativas, se constituyó el Sineace, a partir de la Ley N°28044 la cual valida los procesos académicos y administrativos de las universidades, institutos y centros de educación escolarizada. Su unidad ejecutora ha delineado, dentro de los estándares de acreditación de la calidad educativa, los procesos académicos que permitan construir y desarrollar sólidas competencias en los estudiantes (CONEAU, 2010).

Por otro lado, es importante considerar que uno de los componentes del diseño curricular es el sistema de evaluación. En este, se mencionan cuáles son los requisitos para la promoción por cada nivel de estudio. Adicionalmente, se establecen cuáles son las evaluaciones de proceso y finales (llamadas sumativas). No obstante, es importante considerar la interacción docente – estudiante en el aula, pues en este escenario se configuran los microsistemas establecidos en el aula. Por ello, si un docente maneja adecuadamente las funciones de la evaluación, desde una perspectiva formativa, se podrá lograr la mejora de los niveles de desempeño de la competencia (s) a desarrollar en un curso, especialmente, las que son de carácter profesionalizante (Barquín, 2016; Bombelli, 2013; Hamodi Galán, 2014; Salinas, 2016; Tarazona García, 2011; Torres Meruvia, 2015b; Wong Fajardo, 2014).

A partir de la comparación de otros contextos, se ha detectado una oportunidad de desarrollo de la línea de investigación relacionada con lineamientos curriculares y sistemas de evaluación. Esta realidad educativa se circunscribe al campo de estudio de la mención Evaluación y Acreditación de la Calidad en la Educación. En efecto, en la segunda dimensión del modelo

de acreditación, denominada *Formación Profesional*, se ubica el factor N° 2, *Enseñanza – aprendizaje*, el cual involucra acciones educativas que permiten el logro del perfil profesional. Dentro de este aspecto, se ubican los criterios 2.1. y 2.4. a Proyecto Educativo y currículo, y Evaluación del aprendizaje y acciones de mejora, respectivamente. A partir de la lectura de este modelo, se ha aplicado un criterio observacional deductivo en la realidad presente en la Universidad Privada del Norte.

El Modelo Educativo UPN, que establece competencias transversales y estandariza la acción del docente en el aula, con una visión de internacionalidad y accesibilidad, es el punto de partida para el desarrollo de los objetivos de los planes de carrera, establecimiento de las competencias específicas de los perfiles de egresado y el formato de relación entre los objetivos de los planes de carrera y C.E. Para delimitar las variables de estudio, se ha analizado el contenido de los documentos mencionados, así como las políticas organizacionales, la malla curricular de la carrera de Administración y Negocios Internacionales y los sílabos correspondientes a los cursos que abordan las competencias específicas en las asignaturas de carrera de VII, IX y X ciclo. Adicionalmente, se ha realizado entrevistas y sondeos de los estudiantes, quienes han manifestado sus preferencias hacia la especialización de esta carrera, la cual se orienta al desarrollo de capacidades de Formulación de Planes Estratégicos de carácter global, Inteligencia de Negocios y Logística de Comercio Exterior. En virtud a ello, se infiere que el sello institucional se orienta a la generación de un profesional que detecte y genere oportunidades de negocio internacional a partir del análisis estratégico de los mercados internacionales y de la correcta capacidad de administración de operaciones, y procesos financieros y logísticos, entre otros. Para la detección de las variables de estudio, se ha utilizado instrumentos de sondeo propios de la investigación de gabinete y de campo. Esta revisión ha evidenciado puntos críticos en el perfil de salida del egresado.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Las Políticas Educativas, Modelo Educativo, Planes de Carrera e información documental se mantienen en reserva, debido a políticas de confidencialidad.

Por las consideraciones anteriormente mencionadas, esta investigación pretende hallar la relación entre las variables funciones de la evaluación, puesto que aluden a prácticas evaluativas formativas en el ciclo formativo y en el aula, y logro de las competencias profesionales. En efecto, los antecedentes del estudio señalan que la evaluación formativa brinda un contexto ideal para la asimilación y maduración de competencias, si se aplica desde la perspectiva de estrategias basadas en este enfoque y la evaluación auténtica.

## **1.2. Formulación del problema**

### **1.2.1. Problema General**

¿De qué manera las funciones de la evaluación se relacionan con el logro de las competencias específicas de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017?

### **1.2.2. Problemas específicos**

**P.E.1.** ¿Cuál es la relación existente entre la evaluación diagnóstica con el logro de las competencias específicas de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017?

**P.E.2.** ¿Cuál es la relación existente entre la evaluación formativa con el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”?

**P.E.3.** ¿Cuál es la relación existente entre la evaluación sumatoria con el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera

de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”?

### **1.3. Objetivos de investigación**

#### **1.3.1. Objetivo General**

Demostrar la relación existente entre las funciones de la evaluación con el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

#### **1.3.2. Objetivos Específicos**

**O.E.1.** Analizar la relación existente entre la evaluación diagnóstica y el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

**O.E.2.** Demostrar la relación existente entre la evaluación formativa y el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

**O.E.3.** Verificar la relación existente entre la evaluación sumativa y el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

#### 1.4. Justificación

Dentro del marco de estudio de la Maestría en Educación en la especialidad de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa he considerado que es importante el estudio de los elementos perteneciente a la estructuración y desarrollo de los procesos académicos basados en el enfoque competencial y prácticas de evaluación formativas. En el caso particular, la presente investigación se justifica por las siguientes razones

**Justificación teórica:** Según Hernández, Fernández, & Baptista, (2014); Mcmillan & Schumacher, (2005), la importancia teórica de una propuesta de investigación reside en la obtención de conclusiones que permiten confirmar las tendencias establecidas por otros investigadores o se puede ubicar vacíos en el conocimiento. Adicionalmente, La }{ m katos, (1989) menciona que el conocimiento se construye sobre la base del avance lineal. Tomado partido por estas posiciones, la importancia teórica de esta investigación reside en la verificación entre la eficacia de los sistemas y prácticas evaluación educativas basadas en el enfoque por competencias, y el logro de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales) y específicas (Hamodi, López Pastor, & López Pastor, 2015; Salinas, 2016; Wong Fajardo, 2014). En especial, la toma de conciencia del rol evaluador de los docentes universitarios implicará que asuman las funciones de evaluación diagnóstica para la detección de los conocimientos previos de los estudiantes y la adecuación del proceso de enseñanza - aprendizaje (Barquín, 2016; Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010). Si a ello se suma el uso de la evaluación formativa, que tiene como función retroalimentar el desempeño del estudiante, se podrá lograr incrementar la curva del aprendizaje y los niveles de adquisición de estos saberes complejos. Ello permitirá que la evaluación sumativa cierre el ciclo de una manera adecuada y con una visión de responsabilidad compartida entre estudiantes y docentes (Aguero, 2016; Hamodi, López Pastor, et al., 2015; López-Pastor, V. M., & Pérez Pueyo, 2017).

**Justificación práctica:** a partir de esta investigación se podrán desprender una variedad de implicaciones prácticas, en las áreas de planificación y ejecución curricular, así como en la eficacia de los sistemas de formación profesional. En efecto, servirá para que las instituciones de educación superior brinden una mayor importancia a las capacitaciones y talleres de sensibilización para abordar no solo las prácticas de evaluación formativa, sino compartida. De hecho, en la tesis de Wong Fajardo (2014), se demuestra la eficacia de estas prácticas en estudiantes de los primeros ciclos de la carrera de Medicina.

**Justificación metodológica:** la relevancia metodológica de esta investigación se sustenta en la construcción y validación de dos instrumentos (Hernández et al., 2014a; Mcmillan & Schumacher, 2005). El primero permitirá generar un constructo acerca de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, desde la perspectiva de los estudiantes de décimo ciclo. El segundo instrumento, basado en el modelo curricular presentado por la Universidad Privada del Norte, permitirá generar dimensiones, indicadores y escalas de medición para verificar el logro de las competencias. En este sentido, se cuenta con instrumentos de recolección de datos validados por los especialistas. Adicionalmente, la confiabilidad de los constructos de investigación serán fortalecidas por el modelo estadístico aplicado para la comprobación de las hipótesis.

**Justificación social:** los resultados de la investigación serán relevantes para confirmar las tendencias evaluativas con relación a las competencias. La evaluación no solo se restringe a prácticas que ponderan y califican a un estudiante. Es, en esencia, un instrumento que permite formar personas. Por ende, los beneficiarios serán los estudiantes y docentes, pues contarán con una perspectiva más amplia de la evaluación y de las prácticas que pueden ser funcionales para el desarrollo de los estudiantes.



## **1.5. Formulación de las hipótesis**

Para encontrar las posibles respuestas a priori se plantean las siguientes hipótesis que, a continuación, se detallan:

### **1.5.1. Hipótesis General**

Ha: Las funciones de la evaluación se relacionan fuertemente con el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

Ho: Las funciones de la evaluación no se relacionan fuertemente con el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

### **1.5.2. Hipótesis Específicas**

#### **Hipótesis específica 1**

Ha: La función diagnóstica de la evaluación se relaciona fuertemente con el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

Ho: La función diagnóstica de la evaluación no se relaciona fuertemente con el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

### **Hipótesis específica 2**

Ha: La función formativa de la evaluación se relaciona fuertemente con el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

Ho: La función formativa de la evaluación no se relaciona fuertemente con el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

### **Hipótesis específica 3**

Ha: La función sumativa de la evaluación se relaciona fuertemente con el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

Ho: La función sumativa de la evaluación no se relaciona fuertemente con el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

## **1.6. Identificación y clasificación de las variables**

### **1.6.1. Identificación de las variables**

De acuerdo con las características del problema, se ha desagregado los componentes en dos variables. Esta investigación es correlacional.

<p><b>Variable (X):</b> Funciones de la evaluación</p> <p><b>Variable (Y):</b> Logro de las competencias específicas</p>
--

En la siguiente tabla, se sistematizarán los criterios de clasificación de cada variable, de modo que se establezcan pautas metodológicas adecuadas para la selección de la prueba de hipótesis.

**Tabla 1: Clasificación metodológica de las variables de la investigación**

<b>Criterio de clasificación</b>	<b>X= Funciones de la evaluación</b>	<b>Y = Logro del perfil profesional</b>
Por la función que cumplen en la hipótesis	Variable correlacional de primer orden, que se muestra en el eje x para verificar la correlación en el diagrama de dispersión.	Variable correlacional de segundo orden, que se muestra en el eje Y para verificar la correlación con la primera variable.
Por la posesión de la característica	Categórica	Categórica
Por el método de medición de las variables	Cualitativa	Cualitativa
Por su ámbito de acción	Activa o situacional	Activa o situacional
Por el número de valores que adquiere	Politómica	Politómica

**NOTA:** Elaboración propia a partir de (Cazau, 2006; Hernández, Fernández, & Baptista, 2014b; Mejía, Christian; Inga-Berrosapi, Fiorella; Maita-Tristán, 2014)

Por su naturaleza es cualitativa. En efecto, este tipo de variable o atributo no se expresa numéricamente, sino a través de expresiones que emplean el lenguaje a través de expresiones semánticas (Carrasco Diaz, 2013; Cazau, 2006; Hernández et al., 2014b; Núñez Flores, 2007).

Por su naturaleza o ámbito de acción, se considera como variable activa o situacional. Ello significa que los valores de la variable corresponden a estímulos del medio social y no necesariamente a valores propios del sujeto de investigación (Cazau, 2006; Núñez Flores, 2007).

Según su nivel de complejidad, se considera como variable compleja, pues para la recolección de datos empíricos se requiere de la disgregación de dimensiones e indicadores (Cazau, 2006).

Finalmente, por el número de valores que adquieren, ambas variables son politómicas, pues para su medición se puede disgregar en valores diversos (Núñez Flores, 2007).

En resumen, es vital para el proceso cuantitativo de recolección de datos determinar, con precisión el tipo de variable y escala de medición a partir de la cual se recolectarán datos. Esta decisión es sumamente importante para la posterior elección de la prueba de hipótesis en la cual se tomará en cuenta el alcance de la investigación, la escala de medición de las variables y la distribución poblacional.

### **1.6.2. Operacionalización de las variables**

La operacionalización de las variables está asociada a aspectos relacionados con la validez de constructo y validez de contenido. Como ya se mencionó en el acápite anterior, es posible la “medición” de una variable cualitativa si se determinan las dimensiones e indicadores que forman el constructo a medir. En la siguiente tabla, se especifican los componentes de las dos variables de estudio.

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	DEFINICIÓN OPERACIONAL		
			INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA
FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN	Las funciones de la evaluación son prácticas intencionales, sistémicas y procesuales que se diversifican en función a las necesidades de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. (Castill o Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010)	Diagnóstica	Identificación de los saberes previos para el desarrollo de competencias del curso	1-6	Escala politómica ordinal de Likert
			Toma de decisiones para la adaptación de estrategias de enseñanza – aprendizaje en la asignatura		
			Identificación de los hábitos y actitudes en relación con el aprendizaje		
			Detección de carencias que dificulten el desarrollo de los elementos de competencia establecidos en el curso.		
			Prognosis de metas razonables para futuros desempeños		
			Diseño de actividades orientadas a la nivelación de competencias básicas y específicas que requiere la asignatura.		
		Formativa	Verificación de los aprendizajes obtenidos en los logros por unidad establecidos en el curso.	7- 16	
			Regulación de las estrategias de aprendizaje necesarios para el desarrollo de los conocimientos y habilidades del curso.		
			Normalización de las estrategias de enseñanza en la asignatura.		
			Detección de los niveles de adquisición de las competencias genéricas y/o específicas necesarias para el desarrollo del curso.		
			Empleo de instrumentos de evaluación compartida: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación para la mejora del desempeño.		
			Interacción para brindar información sobre el desempeño en la asignatura.		
			Retroalimentación retroactiva sobre la base de las dificultades de aprendizaje en las unidades y/o elementos de competencia.		
			Retroalimentación proactiva para la ampliación de los aprendizajes en la asignatura.		
			Fomento de autorregulación y autonomía en los procesos de aprendizaje		
			Uso de estrategias y técnicas formales e informales para la orientación de los aprendizajes		
		Sumativa	Certificación parcial de los aprendizajes obtenidos en los cursos de la malla curricular	17- 23	
			Certificación de los aprendizajes obtenidos al fin de un curso		
			Ponderación del desempeño del estudiante en función a criterios establecidos		

			Comparación de resultados obtenidos en el desempeño o producto mostrado por el estudiante en los cursos establecidos		
			Determinación de los logros de aprendizajes alcanzados en cursos de la malla curricular		
			Establecimiento de promoción o repitencia de los estudiantes en un programa		
			Uso de estrategias, técnicas e instrumentos sistematizados, válidos y confiables		
VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA
<b>LOGRO DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>	Es al nivel de desarrollo de competencias directamente relacionadas con las temáticas de un área disciplinar ligadas al conocimiento específico de una profesional, las cuales están plasmadas en el diseño curricular de un programa; asimismo, brindan identidad y consistencia al grado otorgado por la institución formadora (Vargas Leyva, 2008)	<b>Análisis del ambiente global del gerente</b>	Análisis de los factores políticos de los escenarios de negocios internacionales.		<b>Escala politómica ordinal de Likert</b>
			Diagnóstico de los factores económicos del mercado internacional.		
			Estudio de los factores legales para la negociación en los mercados internacionales		
			Análisis de los factores tecnológicos del mercado internacionales		
			Análisis crítico y ponderado de problemáticas relacionadas con aspectos éticos en el establecimiento de relaciones comerciales		
		<b>Evaluación del contexto cultural de la gerencia global</b>	Evaluación de los factores culturales en el establecimiento y consolidación de operaciones de comercio exterior		
			Valoración de variables transculturales en la toma de decisiones de negocios		
			Evaluación de factores culturales, sociales y legales para el establecimiento y consolidación de relaciones comerciales con China		
			Evaluación de factores culturales, sociales y legales para el establecimiento y consolidación de relaciones comerciales con Estados Unidos		
		<b>Formulación de estrategias para</b>	Formulación de estrategias para el ingreso a un mercado internacional específico, de acuerdo con condiciones globales y estratégicas		

		<b>operaciones globales e internacionales</b>	Elaboración de estrategias para la consolidación de relaciones comerciales en un mercado internacional específico, de acuerdo a los factores globales y estratégicos		
			Especificación de alianzas globales que permitan la inserción y consolidación de un plan de ingreso y expansión de negocios internacionales		
			Empleo de estrategias para el desarrollo adecuado de la estructura organizacional de un plan de negocios internacional		
			Utilización de estrategias para el establecimiento de estrategias de control en un plan de negocios internacional		

## 1.7. Metodología de la investigación

### 1.7.1. Tipo de investigación:

Por el propósito se considera una investigación básica o pura, pues esta investigación pretende ampliar el conocimiento de la realidad educativa organizacional dentro de la línea de investigación de Evaluación y Acreditación de la Calidad en la Educación a nivel organizacional de la Universidad Privada del Norte en el curso Global Management (Cazau, 2006). Posteriormente, se podría plantear un modelo evaluativo a partir de los resultados.

Asimismo, por el enfoque es cuantitativo, pues se está asignando valores numéricos a las variables, de modo que se compruebe una relación estadística (Carrasco Diaz, 2013; Cazau, 2006; Hernández et al., 2014b; Mcmillan & Schumacher, 2005).

A partir de este enfoque se está formulando un diseño no experimental. Ello implica que no se realizará la manipulación de una variable para registrar su efecto o relación con otra. En cambio, en este diseño ex post facto, se

pretende observar las ocurrencias en su contexto natural (Hernández et al., 2014b; Mcmillan & Schumacher, 2005).

Dentro de esta perspectiva, se considera la medición de datos en un momento establecido. De este modo, no se pretende establecer tendencias. Por ello, se está empleando un diseño no experimental de corte transeccional o transversal, (Hernández et al., 2014b).

Finalmente, por el alcance de la investigación, se considera como una investigación transversal correlacional, pues se pretende comprobar la relación entre la variables de este estudio, sin especificar cuál es el sentido de causalidad entre estos atributos (Hernández et al., 2014b). Dentro de este marco conceptual, se establecerán pruebas estadísticas bivariadas, que establezcan o descarten la relación entre dos variables. Como ya se estableció, el análisis estadístico bivariado de Pearson servirá para determinar la asociación de las variables y la fuerza asociativa.

## **1.7.2. Población y muestra**

### **1.7.2.1. Población**

A efectos de determinar correctamente la relación de las variables y la calidad en el logro de las competencias específicas, se ha determinado las características de la unidad de análisis que, según (Hernández et al., 2014b) son los sujetos u objetos que brindarán información sobre las variables.

#### **Características de la unidad de análisis:**

- Estudiante de X ciclo
- Perteneciente a la carrera de Administración y Negocios Internacionales
- Poseer experiencia laboral en el campo administrativo

**Tipo de población:** En este caso, por su extensión, la población es finita, pues se tiene una base documental de los estudiantes.



Por otro lado, respecto a los elementos componentes, considero que se trata de una población heterogénea pues existe cierta variabilidad respecto a los niveles de desempeño, los cuales afectarán la distribución normal de las frecuencias.

En este caso la población total aludida está conformada por:

N= 35 alumnos del X ciclo de la Carrera de Administración y Negocios Internacionales en el 2017

#### **1.7.2.2. Muestra:**

En este caso, al ser un estudio de enfoque cuantitativo; el cual se enfoca en la representatividad e inducción inferencial, ha seleccionado una muestra probabilística.

#### **Determinación del tamaño de la muestra**

Para la determinación del tamaño de la muestra, se aplican los criterios establecidos para garantizar la distribución normal de frecuencias, las cuales son necesarias para la selección de la prueba estadística (Hernández et al., 2014b).

$$n = \frac{Z^2 S^2 N}{E^2 (N - 1) + Z^2 S^2}$$

N= 35 de estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales en el 2017.

Para el cálculo de la muestra se está empleando la siguiente ficha técnica:

## **Muestra de la población de estudiantes**

### **Donde:**

**n:** Es el tamaño de la muestra.

**N:** Tamaño de la población (N = 35 estudiantes)

**Z:** Factor de confiabilidad es 1,96 cuando es un 95% de confianza y es 2,57 cuando se establece un 99% de confianza (valor de distribución normal estandarizada correspondiente al nivel de confianza escogida).

**P = 0,5** Proporción de éxito de la característica de interés.

**Q = 1-P = 0,5**

**d:** Máximo error permisible en la investigación. En este caso **d = 0.05** (5%).

**El tamaño resultante es de 30 estudiantes.**

## **Técnicas de muestreo**

En esta investigación, se está empleando la técnica de muestreo aleatorio simple, pues no segmentará a la población por características particulares, ni existe un interés por la segmentación en clusters. Asimismo, el procedimiento para la selección de los participantes será por selección sistemática (Hernández et al., 2014b).

### **1.7.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

#### **1.7.3.1. Técnica**

Para esta investigación, se ha considerado la encuesta como técnica de recolección empírica de datos. En efecto, según (Carrasco Diaz, 2013; Hernández et al., 2014b) se trata de una técnica de carácter social que permite indagar acerca de opiniones o percepciones sobre constructos.

En esta investigación, la encuesta permitirá evaluar cuáles son las percepciones de los estudiantes respecto a las prácticas evaluativas en relación al uso de las funciones de la evaluación. Asimismo, en la segunda variable, también se aplicará esta técnica, pues la revisión de la literatura

indica que se puede evaluar el logro de las competencias específicas en función a la percepción de los individuos frente a una situación que los reta. No obstante, los modelos evaluativos toman en cuenta las evaluaciones de los académicos, empleadores y egresados (Beneitone et al., 2004).

### 1.7.3.2. Instrumentos

Para la presente investigación, se está tomando en cuenta el diseño y aplicación de dos cuestionarios estructurados basados en la escala de Lickert.

#### a) Descripción de los instrumentos de medición de datos

##### **Instrumento empleado para la medición de la primera variable:**

Escala de Lickert dirigida a los estudiantes con el objetivo de recoger datos relacionados con sus percepciones acerca de las prácticas evaluativas de los docentes desde la perspectiva de las funciones de la evaluación

**Descripción del instrumento:** Este consta de tres dimensiones, las cuales han sido declaradas en la operacionalización de variables y 23 ítems. Para la función diagnóstica, se ha consignado 6 ítems; para la función formativa, se ha colocado 9 ítems, mientras que para la función sumativa, se ha considerado 8.

Para la medición de las dimensiones de la variable, se ha empleado los siguientes descriptores.

*Tabla 2: Escala para la medición de la primera variable*

5	4	3	2	1
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Nota: Tomado de Hernández et al. (2014b)

**Instrumento para la cuantificación de la segunda variable:** También, se empleó la escala de Likert a la población descrita anteriormente. Este instrumento está compuesto por tres dimensiones: análisis del ambiente global del gerente, evaluación del contexto cultural de la gerencia global y

formulación de estrategias para operaciones globales e internacionales. Cada dimensión cuenta con 5 ítemes. En total, el instrumento cuenta con 15 indicadores. Igualmente, se ha considerado la escala de Likert para establecer una escala de medición de la variable.

*Tabla 3: Escala de medición para la segunda variable*

5	4	3	2	1
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Nota: Tomado de Hernández et al. (2014b)

Para determinar la validez de los instrumentos, se empleó la técnica de opinión de expertos. Su instrumento fue el informe de juicio de expertos, realizado con el apoyo de una doctora y tres magísteres en Educación. Ellos, como especialistas en evaluación, ayudaron a determinar la validez del instrumento.

El coeficiente de validez para ambos instrumentos fue alto: 0.91.

**b) Validación de contenido:** Para determinar la validez de los instrumentos, se empleó la técnica de opinión de expertos. Para ello de juicio de expertos, realizado con el apoyo de una doctora y tres magísteres en Educación. Ellos, como especialistas en educación, ayudaron a determinar la validez del instrumento. El coeficiente de validez de contenido para ambos instrumentos fue alto: 0.91, con lo cual se confirma que las dimensiones e indicadores responden, con suficiencia y pertinencia, a la variable que se pretende cuantificar. Las actas de validación se muestran en el anexo N° 05.

En la siguiente tabla, se puede apreciar el índice de acuerdo de los jueces:

Experto	Coeficiente de validez
N° 1: Dra. Isabel Núñez	0.76
N° 2: Mg. Lupe Pastor Gallardo	1.0
N° 3: Mg. Laritza Ramírez	1.0
<b>Valor total de acuerdo</b>	<b>0.92</b>

**c) Confiabilidad del instrumento:**

Para determinar este valor, se optó por emplear la prueba estadística Alfa de Chronbach. El coeficiente de fiabilidad del instrumento *Cuestionario de Prácticas evaluativas de los docentes* fue de 0,942 ( $\alpha > 0,6$ ), mientras que, para el instrumento *Cuestionario sobre el logro de competencias específicas* fue de 0,870 ( $\alpha > 0,6$ ). Ambos coeficientes indican un nivel mínimo de dispersión de las respuestas. Por ello, se puede concluir que ambos instrumentos poseen consistencia interna y confiabilidad para su aplicación.

**1.7.4. Procedimientos para la recolección y análisis de datos**

**1.7.4.1. Procedimiento de recolección de datos**

Para la colecta de datos, en primer lugar, se ha determinado los instrumentos más adecuados para recoger información sobre las variables situacionales. Posteriormente, se ha accedido al marco muestral que corresponde al registro de los estudiantes de dos secciones. Posteriormente, se aplicó los instrumentos mediante un cuestionario virtual, el cual garantizó el anonimato. Esta forma de aplicación ha permitido obtener una base de datos organizada con información de las variables, dimensiones e indicadores.

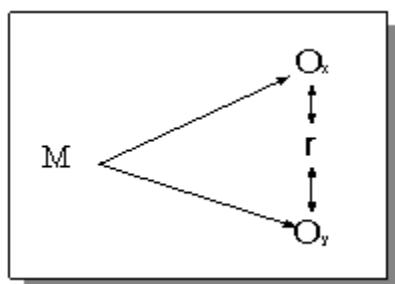
**1.7.4.2. Método de interpretación de datos**

Para probar las hipótesis correlacionales, se procesará datos estadísticos descriptivos. Posteriormente, mediante la estadística inferencial, se aplicará una prueba de hipótesis, de tal modo que se concrete la notación del modelo correlacional, que diagrama las relaciones existentes entre las variables (Cazau, 2006; Hernández et al., 2014b).

Variable X: Funciones de la evaluación

Variable Y: Logro de las competencias específicas.

*Figura 1: Diseño de investigación según el alcance*



Nota: Tomado de Hernández et al. (2014b)

Asimismo, se buscará comprobar la relación entre las variables específicas:

### **Modelo de correlación para las hipótesis específicas**

$O_{X1} - O_Y$

$O_{X2} - O_Y$

$O_{X3} - O_Y$

En este caso, se ha optado por desagregar las dimensiones de la primera variable, pues se pretende brindar mayor énfasis a las prácticas evaluativas de los docentes (funciones de la evaluación).

Para la comprobación de hipótesis, se ha optado por una prueba paramétrica de estadística bivariada conocida como Coeficiente de Pearson. Si se obtiene valores superiores a 0.5., se confirmarán las hipótesis alternas y se descartarán las hipótesis nulas.

Para la determinación de la prueba paramétrica se ha optado por emplear una prueba de normalidad: Shapiro Willk. Esta verifica la distribución de las puntuaciones en muestras menores a cincuenta unidades de análisis.

## **1.8. Glosario de términos**

**Evaluación de los aprendizajes:** Es el proceso integral de análisis, estudio, investigación, reflexión y retroalimentación basado aprendizajes esperados, con base a indicadores concertados (Tobón & Pimienta, 2010). La evaluación

de los aprendizajes es un concepto diferenciado de la evaluación del currículo, de los programas educativos y de otros estamentos relacionados con la educación.

**Funciones de la evaluación:** Son las diversas finalidades con las cuales se emplea la evaluación y que ponen de manifiesto su carácter intencional, sistémico y procesual (Adaptado de Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010).

**Evaluación diagnóstica:** Es aquella que tiene como finalidad que el docente inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de los estudiantes, tanto en lo personal como en lo académico (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010).

**Evaluación formativa:** Es la evaluación que se emplea con el objetivo de regular los procesos educativos (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010).

**Evaluación sumativa:** Es la evaluación que se aplica al final de un tiempo determinado con el objetivo de comprobar y certificar los logros y grados de consecución de las competencias adquiridas (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010).

**Competencias:** El término, en el ámbito educativo, alude al conjunto de capacidades de carácter cognitivo, procedimental y actitudinal que se articulan para evidenciar un desempeño adecuado en situaciones que demandan una eficaz actuación personal.

**Competencias genéricas:** Se refiere al grupo de competencias que son comunes a una línea de carrera y permiten que el estudiante gestione habilidades que permitan, posteriormente, demostrar ejecuciones más complejas y especializadas.

**Competencias específicas:** Según Vargas Leyva (2008) son aquellas capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales directamente ligadas

al conocimiento específico de una profesión, especialización y perfil laboral para el que se prepara el estudiante.

**Análisis del ambiente global del gerente:** Es una competencia profesional que investiga y examina los aspectos políticos, culturales, económicos y financieros que permiten determinar la factibilidad de exportación frente a un determinado mercado exterior.

**Evaluación del contexto cultural de la gerencia global:** Esta competencia evalúa, a través de indicadores cuantitativos y cualitativos, la factibilidad para el emprendimiento y consolidación de propuestas de negocio internacional en mercados exteriores.

**Formulación de estrategias para operaciones globales e internacionales:** Esta competencia aborda la capacidad de generación de herramientas para el control y regulación de operaciones de comercio exterior.



## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Antecedentes de la investigación**

##### **2.1.1. Antecedentes Internacionales**

Barquín (2016), en su “Estudio analítico de la evaluación diagnóstica de la enseñanza de la Traducción”, tesis de grado presentada para la Universidad del País Vasco en Bilbao, España, aborda la evaluación como un proceso reflexivo que involucra una responsabilidad compartida entre el docente y el estudiante. En esta tesis, se estudia a los tres tipos de evaluación según el momento en los cuales se aplican y sus funciones. Adicionalmente, muestra sus ventajas y desventajas. Para la medición de las variables, se empleó, como método, la encuesta, de modo que se pudieran determinar cuáles son las prácticas evaluativas más empleadas por los docentes. El estudio concluye al señalar que las prácticas de evaluación sumativa son las más extendidas entre el alumnado, pese a que su función es restringida.

Salinas (2016) publicó una tesis de Maestría denominada “Evaluación del sistema de competencias genéricas y específicas de los estudiantes del quinto año nocturno, como efecto de la interacción académica, docente/alumno en la carrera de jurisprudencia de la UTMACH, período lectivo 2015-2016 y propuesta de un plan de mejoras con énfasis en los estándares de calidad exigidos por el CEAACES”, en la Universidad Técnica de Machala en Ecuador. Esta investigación pretendió establecer el nivel de desarrollo de las competencias genéricas y específicas de los alumnos del 5to año, Nocturnos, de la Carrera de Jurisprudencia, como producto de la

interacción académica del docente-alumno. El nivel de la investigación es de carácter exploratorio, descriptivo, explicativo y propositivo; tipo de investigación explicativo y de campo; el método de análisis fue el hipotético – deductivo; la población de la presente investigación se conformó de 3 unidades de estudio que comprenden: Autoridades – Directivos de la Unidad, Docentes de la Unidad Académica de Ciencias Sociales y estudiantes del 5to año sección nocturna de la Unidad Académica de Ciencias Sociales, Carrera de Jurisprudencia, de la UTM. Para la recolección de datos se sirvió de la técnica de la encuesta y el instrumento la entrevista. Conclusiones: Tanto los Estudiantes como los Docentes, coinciden en que existe una baja asimilación de las competencias genéricas y específicas debido a la falta de aplicación de las mismas, en los procesos didácticos en los procesos intra y extra clase.

Hamodi Galán (2014), en su tesis doctoral sobre “Evaluación formativa y compartida en la Educación Superior: un estudio de caso”, publicada en la Universidad de Valladolid en España, tuvo como objetivo el reconocimiento de los sistemas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes de educación superior. Adicionalmente, se buscó conocer las percepciones y valoraciones de los estudiantes respecto a las prácticas sistemáticas de evaluación compartida, en la cual el docente no es el único sujeto que evalúa. Al ser una investigación cualitativa, se emplearon distintos instrumentos: encuestas a estudiantes y docentes, grupos focales aplicados a alumnos, egresados y profesores. Finalmente, se empleó el análisis documental como elemento que validaría los enfoques que los docentes emplean para evaluar. Este estudio concluye que en la Escuela de Magisterio de Segovia se emplean prácticas tradicionales de evaluación, pero en algunos casos se mixturán con prácticas evaluativas innovadoras. Las ventajas de la evaluación formativa compartida se centran en la autonomía, el fomento del pensamiento crítico y el incremento del rendimiento académico. No obstante, requiere mayor carga de trabajo para el profesor del curso, así como la sensibilización de los estudiantes.

Ortiz del Pino (2014) en la tesis de Maestría ““Las competencias específicas y el perfil profesional del Administrador de Empresas desde una perspectiva de los empresarios y profesionales en la ciudad de Ambato”,

presentada para la Pontificia de la Universidad Católica del Ecuador, tuvo como propósito de investigación identificar las competencias específicas más importantes y más realizadas que poseen los administradores desde la perspectiva de los empresarios y profesionales de la ciudad de Ambato, y que permitieron determinar el perfil profesional. El estudio de tipo descriptivo, de campo se sustentó en el proyecto Tuning para América Latina (Beneitone et al., 2004). Se aplicó un cuestionario contentivo de veinte ítems (20) dirigidos a empresarios de distintos sectores. Algunos de ellos, dieron como resultado puntuaciones más altas. La correlación de Pearson existente entre los dos grupos encuestados es positiva con un valor de 0.648 que indica una correlación entre media y considerable. Incluso, se llega a comprobar estadísticamente que las competencias profesionales o específicas son ampliamente valoradas por los empleadores.

Bombelli (2013), en la investigación sobre el “Impacto de la evaluación diagnóstica en estudiantes universitarios, procesos de enseñanza y resultados de aprendizaje”, presentada para la Universidad Tecnológica Nacional de Argentina, concluye que existe una relación lineal entre la evaluación inicial o diagnóstica y la evaluación final. Para ello, empleó un estudio experimental con grupo experimental y de control. Este estudio estuvo centrado en las autopercepciones de los estudiantes sobre sus conocimientos previos en informática. En la mayoría de casos, los instrumentos administrados señalaron que los estudiantes sobrevaloraban sus conocimientos. El autor sugiere el empleo de herramientas formativas para el modelamiento de los aprendizajes, tales como recursos audiovisuales y foros, de tal manera que se perfilen las estrategias meta cognitivas que emplean los estudiantes.

Torres Meruvia (2015), en su tesis doctoral sobre “Metodología de coevaluación de competencias en los proyectos finales de carrera”, en la Universitat Ramon Llull – España, expone la metodología de coevaluación de competencias para evaluar las percepciones de los estudiantes respecto a su proceso formativo en la carrera de administración de empresas. Para esta investigación se aplicó una instrumentación basada en un cuestionario de

entrada y salida, suministrado a estudiantes y tutores. El estudio, que duró tres años, mostró que las valoraciones respecto a la adquisición de competencias se enriquecen mediante la evaluación compartida de las capacidades establecidas en las diez competencias que fueron establecidas como objeto de estudio.

### **2.1.2. Antecedentes Nacionales**

Entre algunas investigaciones previas que abordan ambas variables del presente estudio, se encuentran las siguientes:

Rojas (2016), en la tesis “Competencias profesionales y desempeño laboral del personal administrativo de la Sede Central Instituto Nacional Penitenciario 2016”, para la Universidad César Vallejo, tuvo como objetivo determinar “la relación que existe entre competencias profesionales y el desempeño laboral del personal administrativo de la sede central del INPE 2016”. La metodología utilizada en la presente investigación fue el método hipotético deductivo, tipo de estudio sustantiva de nivel descriptivo, diseño fue el no experimental, según alcance temporal tipo transversal y según su carácter correlacional. La muestra fue de 115 trabajadores del área administrativa de la Sede Central del Instituto Nacional Penitenciario. Los resultados finales señalan que existe una correlación positiva entre las competencias profesionales y el desempeño de los colaboradores. Están representados por la dimensión técnica, metodológica, trabajo en equipo y participación.

Acuña & Mozombite (2013) plantean una revisión del Perfil Profesional de un recién Egresado de Administración de Empresas enfocado en sus competencias genéricas y específicas. Este trabajo fue presentado para la Universidad Católica de Santo Toribio de Mogrovejo. Esta tomó como referencia el proyecto Tunning de América Latina. Adicionalmente, se revisan los modelos históricos del perfil de la administración, para lo cual toma en cuenta sus funciones. Esta investigación permitió recolectar información sobre

nuevas competencias que deben ser añadidas al perfil profesional sobre la base de las necesidades de los empresarios en Lambayeque.

Olivera Aravena (2012), en su tesis de Licenciatura presentada para la Universidad de Piura sobre “El perfil de competencias del administrador de empresas peruano, desde una perspectiva de mercado laboral” ha identificado cuáles son las competencias genéricas de un administrador a nivel nacional y ha buscado diferenciarlas de un administrador peruano. Para ello, diseñó un estudio descriptivo no experimental en el cual se aplicó una encuesta a 25 empresas peruanas. Finalmente, los resultados señalan que se debe considerar como principales componentes el dominio de la comunicación escrita, idioma inglés informática, conocimientos de administración, contabilidad, derecho empresarial, finanzas, marketing y recursos humanos en el diseño del perfil de un administrador peruano.

Gonzales Loayza (2016), en la tesis titulada “Planificación de la evaluación del aprendizaje en los cursos generales de una facultad de educación de una universidad de Lima”, desarrolló una investigación cualitativa en la que se propuso describir las acciones que realizan los docentes en función a la planificación de la evaluación. Para lograr su propósito se basó en el diseño fenomenológico – hermenéutico, que tiene como objetivo recoger e interpretar datos cualitativos desde la propia perspectiva de los participantes. Para ello, aplicó un cuestionario a seis docentes universitarios, quienes habían recibido una capacitación en evaluación. Los resultados y conclusiones de la investigación demuestran que los docentes realizan la planificación de la evaluación en función al proceso inverso, es decir, planean la evaluación en función de las metas de aprendizaje. Asimismo, los docentes consideran que la evaluación organiza el proceso educativo y se constituye como una fortaleza dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

## 2.2. Bases teóricas

### 2.2.1. Evaluación educativa

La evaluación de los aprendizajes ha significado una evaluación en el desarrollo del concepto de evaluación, de modo tal que se puede mencionar que este concepto ha variado en el tiempo. En el siguiente cuadro, se puede apreciar algunos términos que son análogos.

*Tabla 4: Conceptos con los cuales la evaluación no debe confundirse*

MEDICIÓN	ESTIMACIÓN	CONTROL	CALIFICACIÓN
Se refiere a la extensión y/o cuantificación de algo, pero sin determinar su valor. Ejemplo: Este anillo de oro pesa 5 gramos. El valor de la respuesta 1 del examen es equivalente a cinco puntos.	Tiene un carácter aproximado y una carga subjetiva, ya que no implica exigencia metódica y formal. Ejemplo: Considero que tu ensayo es bueno.	Consiste en una verificación de resultados. Ejemplo: Realizaré un control estadístico de los estudiantes aprobados y desaprobados.	Acción de establecer un valor cuantitativo o cualitativo a una evidencia de evaluación. Ejemplo: Estoy calificando las pruebas de Química Orgánica.

Nota: Elaboración propia sobre la base de (Cano García, 2008)

Entonces, se puede mencionar que este concepto ha sufrido variaciones que determinan los enfoques al concepto.

#### 2.2.1.1. Evolución del concepto de evaluación educativa

La sistematización de los conceptos tomará en cuenta las primeras connotaciones surgidas para el tema establecido.

##### 2.2.1.1.1. Concepción tradicional de evaluación

Para Cronbach (1963), citado por Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010) la evaluación consiste en la recolección de información para la toma de decisiones.

Lafourcade (1972) citado por Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010) señala que la evaluación tiene como fin verificar en qué medida se han obtenido los objetivos educativos.

Si se siguen revisando los conceptos, se podrá apreciar cómo ha evolucionado el concepto de evaluación:

Como se puede apreciar en la tabla, el concepto de evaluación ha variado en cuanto los enfoques que determinan el quehacer educativo de los educadores. En primer lugar, desde la década de los 80 se deja de considerar la evaluación “objetiva” como único recurso para determinar los conocimientos de los estudiantes. A la par, se cambiaron las concepciones respecto al objeto de evaluación, pues, antes del surgimiento de la evaluación por competencias, solo se consideraba que se debía evaluar los componentes cognitivos del aprendizaje, lo cual suponía que se dejaba de lado los componentes afectivos y procedimentales que componen a las competencias. En segundo lugar, se tomó en cuenta el enfoque cualitativo de la evaluación.

#### ***2.2.1.1.2. Aspectos considerados en la evaluación tradicional***

La evaluación tradicional se ha caracterizado por distintos aspectos. Entre ellos, reseñará los más comunes, según las ideas presentadas por Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, (2010); Dennise Champin (2014); Hamodi Galán (2014); Picos & López-Pastor (2013); García, Aguilera, Pérez, & Muñoz (2011).

En este enfoque, normalmente la estructura, parámetros, criterios de evaluación son establecidos por el docente, sin que necesariamente los criterios hayan sido validados por la comunidad educativa y/o hayan sido compartidos con los estudiantes.

Por otro lado, la evaluación únicamente servía con el fin certificar qué estudiante aprobaba o reprobaba (evaluación sumativa). En este sentido, no se tomaba las demás funciones de evaluación. Además, se mostraban únicamente los resultados y calificaciones. Por ello, era difícil tomar las

medidas remediales para la mejora de los aprendizajes. En muchos casos, se tomaba como un fin en sí mismo y como herramienta de castigo. Dentro de este contexto, se presentan pocas posibilidades de mejora.

#### **2.2.1.1.3. *Concepto de la evaluación educativa en función al enfoque competencial***

Finalmente, se llega al enfoque competencial, este se ha establecido en la siguiente recopilación:

Para Pimienta Prieto & Tobón (2010) “Implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por los estudiantes en un contexto específico”.

Según Tobón (2013) es “un proceso sistémico de análisis, estudio, investigación, reflexión y retroalimentación en torno a aprendizajes esperados, con base en indicadores concertados y contruidos con referencia a la comunidad académica”.

Para Cano García (2008) “La evaluación debe de constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes [...] La evaluación por competencias nos obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes”. “La evaluación debe formar parte del proceso de enseñanza – aprendizaje con un carácter formativo y continuo, no limitado al momento del examen”.

Según Tobón (2006) es “un proceso sistémico de análisis, estudio, investigación, reflexión y retroalimentación en torno a aprendizajes esperados, con base en indicadores concertados y contruidos con referencia a la comunidad académica”.



Por las conceptualizaciones mencionadas, se aprecia que los paradigmas educativos han migrado a un paradigma integral de la evaluación.

#### **2.2.1.2. Proceso de la evaluación**

Según (Cano (2014); Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010); Delgado García & Oliver Cuello (2009); Ortega Paredes (2015) y otros especialistas en evaluación coinciden en mencionar que la evaluación de los aprendizajes se basa en un proceso que debe ser guiado por prácticas intencionales sistémicas que permitirán perfeccionar los estados de desarrollo de competencias.

En este sentido, se considera tres fases en todo proceso educativo: al inicio, durante el proceso y al finalizar el proceso de enseñanza.

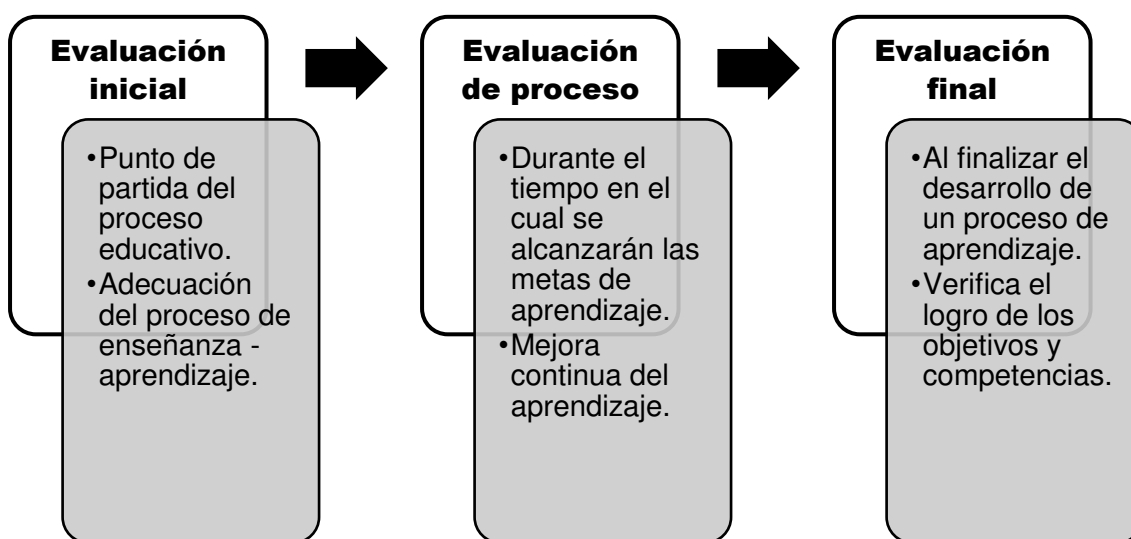
En toda evaluación por competencias se distinguen las siguientes fases:

- a) Evaluación inicial:** Según Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010) evalúa los conocimientos y capacidades previos al inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje. También, se utiliza como evaluación diagnóstica al inicio de cada actividad de aprendizaje. En este sentido, permite pronosticar dificultades y aciertos en el desarrollo de las competencias.
- b) Evaluación de proceso:** Se realiza a lo largo de la ejecución del programa curricular, de tal modo que funciona como una estrategia para mejorar los procesos educativos. Se le asocia continuamente con la evaluación formativa, debido a que se aplica durante el proceso de enseñanza – aprendizaje (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010; Gonzales Loayza, 2016).
- c) Evaluación final:** Se encuentra contextualizada al finalizar el proceso de enseñanza – aprendizaje de una actividad de aprendizaje. Sus propósitos básicamente se orientan a la comprobación del grado de asimilación de

las competencias por parte del estudiante. Permite generalizar los juicios de valor dentro del periodo de evaluación (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010; Gonzales Loayza, 2016).

En la siguiente tabla se puede apreciar las características básicas de las etapas de la evaluación, desde la perspectiva del proceso educativo:

*Figura 2: Características básicas de las etapas del proceso de evaluación*



**Nota:** Elaboración propia a partir de los conceptos de Gonzales Loayza (2016)

### 2.2.1.3. Funciones de la evaluación

La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque por competencias adopta una finalidad estratégica según los propósitos y usos con las cuales se emplee.

Diversos autores establecen una serie de funciones o atributos propios de la intencionalidad que subyace frente al uso. Como menciona Gonzales Loayza (2016), si la evaluación es correctamente planificada, constituye una fortaleza dentro del proceso educativo.

Por un lado, Cardona, citado por Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010), establece cinco funciones básicas de la evaluación, ateniéndose

únicamente al propósito, y no al contexto y momentos en los cuales se produce la evaluación. Para este autor, las funciones son diagnóstica, reguladora, previsor, retro alimentadora y de control. Por otro lado, Posner, Hernández, Díaz Barriga, citados por Mora Vargas (2004) explican que las funciones de la evaluación son de diagnóstico, instructiva, educativa y autoformativa.

En la presente tesis, se abordará las funciones de la evaluación en conjunto con el proceso de evaluación. Para ello, se tomará en cuenta la teoría sistematizada por Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010), la cual reseña los aportes de Casanova y Stufflebeam.

### 2.2.1.3.1. Evaluación diagnóstica:

Esta función está asociada a situaciones iniciales de aprendizaje. La finalidad de esta evaluación reside en la recolección de información para determinar el nivel de desarrollo que tienen frente a la(s) competencia(s) que se busca desarrollar (Cifuentes Medina, 2014; Gargallo, 2009; Gonzales Loayza, 2016; Ruiz Torres, 2014).

A continuación, se reseñarán las características conceptuales que se derivan de autores que han estudiado el tema.

*Tabla 5: Características de la evaluación diagnóstica según diversos autores*

(Gargallo, 2009)	(Gonzales Loayza, 2016)	(Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reporta conocimientos previos.</li> <li>• Ajuste en los contenidos y criterios de acuerdo con las características del grupo.</li> <li>• Empleo de distintos formatos de evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación del punto de partida del proceso de enseñanza – aprendizaje</li> <li>• Conocer las características de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite iniciar el proceso educativo con un conocimiento real de las características de los estudiantes.</li> <li>• Permite la adecuación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>• Puede servir para el pronóstico de futuros desempeños.</li> </ul>
(Ruiz Torres, 2014)	(Cifuentes Medina, 2014)	(Pimienta Prieto & Tobón, 2010)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicial: Puede emplearse al inicio de un proceso educativo e identifica los conocimientos prerrequisito</li> <li>• Puntual: identifica los conocimientos previos en cualquier momento del curso educativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corresponde a la fase de planificación.</li> <li>• Permite tomar las decisiones para afrontar el hecho educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar los aprendizajes previos en función a las competencias.</li> <li>• Articulación de estrategias didácticas y actividades de aprendizaje.</li> <li>• Permite determinar fortalezas, debilidades y expectativas del proceso de enseñanza y aprendizaje.</li> </ul>

**Nota: Elaboración propia a partir de los conceptos de los autores mencionados.**

### 2.2.1.3.2. Evaluación formativa

Es la que permite valorar el grado de adquisición de las competencias durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, sirve para brindar retroalimentación y diseñar estrategias para la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010; Hamodi, López, & López, 2015; Hamodi Galán, 2014; Pimienta Prieto & Tobón, 2010).

Al igual que con la evaluación diagnóstica, se ha realizado la revisión de los aportes de diferentes autores respecto a esta función esencial.

*Tabla 6: Características de la evaluación formativa según diversos autores*

(Gargallo, 2009)	(Gonzales Loayza, 2016)	(Hamodi, López, et al., 2015)	(Ruiz Torres, 2014)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje</li> <li>• Información sobre qué aprenden y cómo aprenden</li> <li>• Retroalimentación rápida y oportuna sobre desempeños.</li> <li>• Resultados de aprendizaje en un periodo.</li> <li>• Detección de dificultades de aprendizaje.</li> <li>• Evaluación de la efectividad de los docentes.</li> <li>• Empleo de técnicas formales o informales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuste del proceso educativo.</li> <li>• Reorientación y reforzamiento del proceso de aprendizaje.</li> <li>• Corrección de problemas surgidos en el proceso de enseñanza – aprendizaje</li> <li>• Fomento de responsabilidad y autonomía</li> <li>• Mejora el rendimiento académico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulación de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>• Faculta el conocimiento de los logros de aprendizaje.</li> <li>• Propicia la retroalimentación entre los diferentes miembros de una comunidad de aprendizaje</li> <li>• Genera un clima de aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajusta las condiciones pedagógicas.</li> <li>• Retroinformación de los resultados.</li> <li>• Comprensión del proceso de enseñanza – aprendizaje</li> <li>• Brinda información inmediata.</li> <li>• Apoyo en técnicas formales e informales</li> <li>• Planteo de actividades de refuerzo, al momento de encontrar dificultades.</li> <li>• Permite consolidar los aprendizajes o ampliarlos.</li> </ul>
	(Pimienta Prieto & Tobón, 2010)	(Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentación sobre el desarrollo de las competencias.</li> <li>• Aspectos de mejora.</li> <li>• Progreso de los estudiantes.</li> <li>• Ajustes en la mediación pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acomodación de la práctica docente.</li> <li>• Información de todos los elementos del proceso educativo.</li> <li>• Reorientación de los aprendizajes.</li> </ul>	

**Nota:** Elaboración propia a partir de los conceptos de los autores mencionados.

Es importante destacar los aportes de Rivera Muñoz (2004) respecto a cómo la evaluación formativa incide en los aprendizajes significativos. Según Shuell, citado por (Rivera Muñoz, 2004), esta función brinda espacios para la reflexión, así como el empleo de estrategias más sofisticadas para aprender.

### **Dimensiones de la evaluación formativa**

Si bien es cierto que cada función evaluativa desempeña un rol fundamental, dentro del proceso evaluativo, la evaluación formativa, por el alcance en el proceso de andamiaje y constante información que permite verdaderamente modelar las capacidades que componen las unidades de competencia que se desean alcanzar en la formación profesional.

Por ello, a continuación se reseñarán las dimensiones de la evaluación formativa. Estas han sido estructuradas por Ortega Paredes (2015).

#### **a) Dimensión Reguladora**

Esta dimensión hace referencia a las adaptaciones que se realizan en el proceso educativo, en función a la detección de fortalezas y debilidades dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, no solo permite la autorregulación de los estudiantes, quienes seleccionarán estrategias más adecuadas para la asimilación de sus aprendizajes, también, favorece el trabajo del docente, quien puede regular los procesos de enseñanza, retroalimentación y otras acciones de enseñanza que transcurren en un ciclo formativo.

Según Gibbs, citado por Ortega Paredes (2015) permite que el docente pueda planificar sus actividades de enseñanza en función a distintas variables, tales como las dificultades, el contexto y las características propias de los estudiantes. Incluso, menciona que es necesario considerar otros factores relacionales que impactan en los resultados de aprendizaje. En este sentido, se consideraría la naturaleza sociocultural y psicológica, lo cual induciría a la selección de estrategias más eficientes.

**b) Dimensión Procesual**

Este aspecto está orientado a estructurar los procesos de evaluación en función a la dualidad espacio – tiempo. En efecto, durante un periodo formativo (unidad, módulo, sesión de aprendizaje).

**c) Dimensión Continua**

Hace referencia a la programación de secuencias evaluativas que maximicen el desarrollo de la competencia sobre la base de un trabajo estructurado de detección de los saberes previos y construcción continua de las unidades de competencias estructuradas sobre la base de niveles de desarrollo que se constituyen sobre grados de complejidad que aproximan al estudiante al logro del curso.

**d) Dimensión retroalimentadora**

Este componente hace referencia a la capacidad de comunicar las fortalezas y debilidades del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta situación permitirá que los estudiantes asimilen sus niveles de desempeño y se motiven para el incremento en su rendimiento. Por otro lado, Ríos Muñoz & Herrera Araya (2017) señalan que es vital una retroalimentación retrospectiva, que está basada en desempeños anteriores. Esta es llamada feedback. A este concepto, se suma la retroalimentación prospectiva, denominada feedforward y se basa en la mejora de los desempeños estudiantiles hacia el futuro.

**e) Dimensión Innovadora**

Esta dimensión hace referencia a la estructuración de diseños de evaluación que estructuren técnicas, evidencias e instrumentos de evaluación más eficientes.

**2.2.1.3.3. Evaluación sumativa**

Al finalizar el periodo de aprendizaje, se debe contar con una ponderación que certifique en qué grado se cumplieron los objetivos instruccionales o el grado de adquisición de la competencia; asimismo, certificar socialmente estos

logros. Este es el sentido y funcionalidad de la evaluación sumatoria (Hamodi, López, et al., 2015; Pimienta Prieto & Tobón, 2010).

En la siguiente tabla, se muestran los atributos conceptuales asociados a este proceso:

*Tabla 7: Características de la evaluación sumativa según diversos autores*

(Gargallo, 2009)	(Gonzales Loayza, 2016)	(Hamodi, López, et al., 2015)	(Ruiz Torres, 2014)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación centrada el producto.</li> <li>• Comprobación de la eficacia del curso.</li> <li>• Información sobre resultados al término de una fase de aprendizaje</li> <li>• Establece promoción o repitencia.</li> <li>• Sirve para acreditar el nivel alcanzado en una fase de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificación del logro de los objetivos y competencias establecidos.</li> <li>• Determinación de la posición del estudiante en el grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constatación institucional acerca del logro de los objetivos.</li> <li>• Ubicación de a los estudiantes en puestos</li> <li>• Exclusión a quienes no alcanzaron los objetivos</li> <li>• Comparación de resultados entre estudiantes y docentes</li> <li>• Establece obligaciones legales a los profesores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinación del cumplimiento de los aprendizajes según las condiciones y criterios establecidos.</li> <li>• Conclusiones sobre el grado de eficacia de la experiencia educativa</li> <li>• Calificativa o certificativa.</li> </ul>
	(Pimienta Prieto & Tobón, 2010)	(Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010)	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de desarrollo de la competencia</li> <li>• Promoción a otros cursos de la malla curricular.</li> <li>• Determinación de las competencias profesionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de aprovechamiento del estudiante en un periodo.</li> <li>• Grado de consecución de competencias.</li> <li>• Aprobación o desaprobación en una asignatura.</li> </ul>	

**Nota:** Elaboración propia a partir de los conceptos de los autores mencionados.

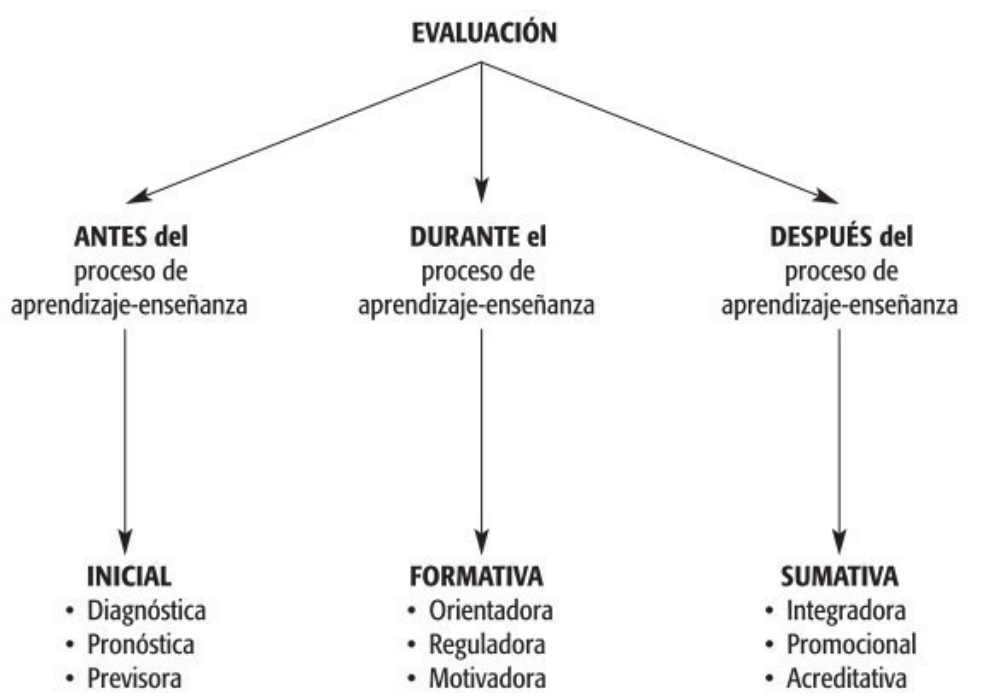
Para finalizar, Rivera Muñoz (2004) afirma que la evaluación final, asociada a la evaluación sumatoria, permite integrar los aprendizajes y transferirlos a otras situaciones.

Desde el punto de vista de la integración de las funciones de los aprendizajes en función al proceso de evaluación, considero importante mencionar la sistematización realizada por Gargallo Castel (2009). Como se

puede apreciar, Ana Gargallo sistematiza con precisión los momentos, funciones y acciones derivadas de cada tipo de evaluación. Se puede apreciar una perspectiva holística e integradora de su análisis.

Para complementar los análisis esquemáticos, se presenta la síntesis de Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010), quienes reseñan los momentos de la evaluación.

*Figura 3: Funciones de la evaluación según las etapas*



**Nota:** Elaborado por Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010)

#### **2.2.1.4. Carácter apreciativo de la evaluación por competencias según sus funciones**

La evaluación por competencias, entre otras tareas, implica un proceso de recolección de evidencias, que permite determinar el nivel de desempeño de un estudiante. Para ello, se toma en cuenta el producto y el proceso en función a un “modelo ideal” o “referente”. Asimismo, se toma en cuenta criterios de evaluación específicos que permiten detectar fortalezas y debilidades. Asimismo, su carácter apreciativo implica la consideración de los educandos como personas y la planificación de acciones para la mejora.



Tobón (2006) en el texto *Competencias, calidad y educación superior*, al respecto, confirma que la evaluación con base a competencias se orienta a valorar y ponderar el nivel de desempeño de los estudiantes ante problemas y actividades contextualizadas en situaciones sociales, profesionales, disciplinares e investigativos. Para ello, toma en cuenta las evidencias que permiten determinar el grado de desarrollo de cada una de las tres dimensiones de las competencias.

Evidentemente, Tobón enfatiza el desempeño de estas actividades en un contexto real. Asimismo, hace referencia al planteamiento de indicadores, para determinar el nivel de desarrollo de capacidades en cada una de las competencias.

Por otro lado, Agüero, 2016; Fraile, López-Pastor, Castejón, & Romero, 2013; García Medina, Pérez Martínez, Sepúlveda Hernández, Rodríguez Martínez, & Mercado Salas, 2015; Ortega Paredes, 2015; Tarazona García, 2011 inciden en la función formativa de la evaluación por competencias. En efecto, señalan su carácter integral. Ello significa que no solo recogen información cognitiva, sino que sus instrumentos buscan conocer y valorar los procesos psicoafectivos, los cuales se plasman durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se constituyen como factores claves en la asimilación duradera de las competencias.

Asimismo, Mc Donald, Boud, Francias, & Gonczi (2000), hace referencia a que se requiere de evidencia de diversas fuentes respecto del desempeño de la persona evaluada. Valora el criterio de experto, quien determina si el sujeto cumple con los estándares planteados. Esto se traduce en una variedad de criterios. De todos los conceptos anteriormente mencionados, ésta tiene un criterio más técnico.

Nuevamente, Tobón (2006) hace referencia al concepto de evaluación por competencias de una manera diferente. En este caso, él propone el concepto de valoración. Según su concepción, la evaluación es, en esencia, de carácter apreciativo. Asimismo, menciona que se da en un proceso social

que implica una mejora personal. Para que ello suceda, dentro de esta concepción, se debe realizar un seguimiento al desarrollo de las competencias, en función a criterios adecuados.

Tobón desecha el concepto de evaluación. En este caso la valoración asume la función formativa, donde la retroalimentación sobre la base de aciertos y errores es necesaria para el logro de los aprendizajes. Por ello, el docente asume un rol de acompañamiento. Considero que esta definición globaliza, en gran manera, los elementos anteriormente mencionados en las otras conceptualizaciones anteriores.

#### **2.2.1.5. Componentes de la evaluación**

En función a las síntesis presentadas anteriormente, se puede reseñar cuáles son los principales elementos de la evaluación educativa, de modo que se puedan establecer límites conceptuales más precisos para la integración de conceptos.

##### **2.2.1.5.1. Objeto de evaluación**

La evaluación de competencias en el ámbito universitario debe considerar estrategias que permitan el diagnóstico, desarrollo y superación de las competencias básicas, genéricas y específicas.

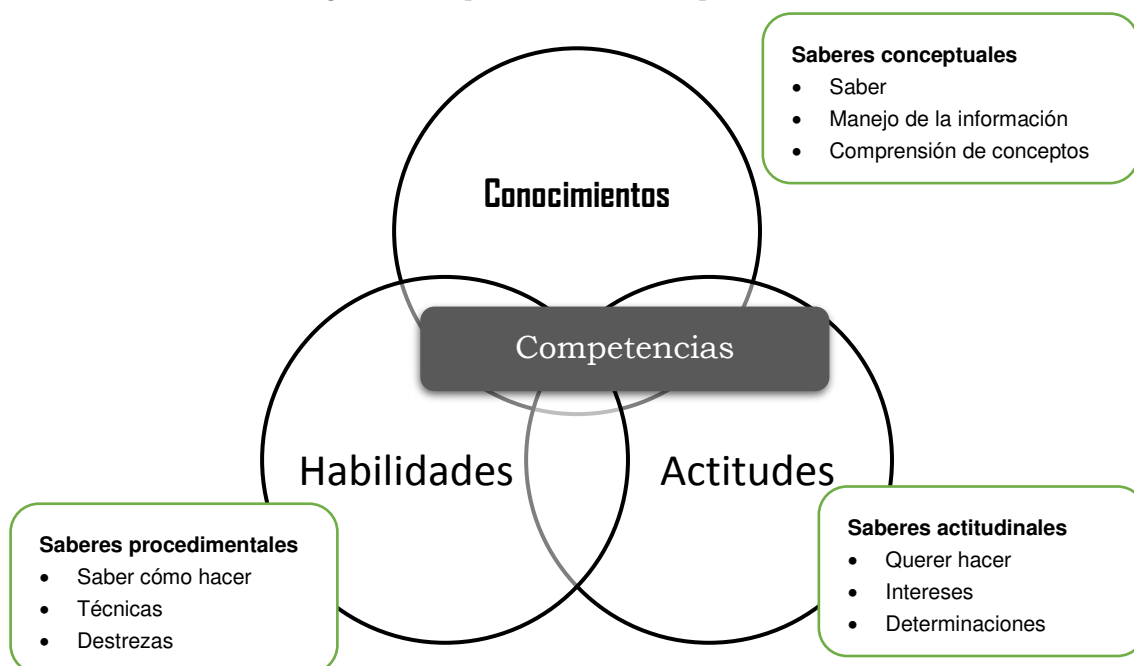
Para ello, se requiere que los docentes diseñen estrategias de evaluación integrales que puedan medir la competencia desde las dimensiones de cada una; es decir, que se establezca una valoración de los contenidos, habilidades y actitudes.

Si bien es cierto que en el siguiente acápite de la investigación se desarrollarán, con más profundidad los componentes de la competencia, es necesario diagramarlos para presentar una síntesis de las estrategias e

instrumentos más idóneos para abordar una valoración correcta de cada componente.

En la siguiente figura, se podrá apreciar una conceptualización más precisa de los componentes de la competencia. De esta forma, se abordarán posteriormente las estrategias de evaluación más significativas para poder abordar cada aspecto.

*Figura 4: Componentes de las competencias*



Fuente: Adaptado de Grohmann, Battistella, & Baratto, (2012)

Según Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010) es posible y necesario el desarrollo de los componentes de la evaluación si se concibe esta como un proceso sistemático.

Por ello, se reseñará cómo realizar el proceso de evaluación según cada componente:

#### **a) Evaluación de contenidos conceptuales:**

Es el más conocido y extendido dentro de las prácticas docentes. Para ello, el docente debe evaluar los conocimientos previos de los estudiantes. Incluso, se puede abordar el diagnóstico de evaluación desde la perspectiva

de qué acciones específicas se pueden realizar con los conocimientos: definiciones, establecimiento de jerarquías de conceptos, tareas de reconocimiento, etc. (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010; Hamodi, López Pastor, et al., 2015)

#### **b) Evaluación de contenidos procedimentales**

En este caso, se requiere evaluar el nivel de funcionalidad y grado de desarrollo de la destreza frente a determinado objetivo de evaluación. Para evaluar los contenidos procedimentales se pueden tomar en cuenta los si los procedimientos son algorítmicos, es decir, se desarrollan sobre estrategias escalonadas y lineales; o si se evalúan procedimientos heurísticos, en otras palabras, en los cuales existe un alto grado de variabilidad de la meta (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010).

Es necesario mostrar la clasificación de Coll, Pozo y Valls, citados por (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010). Estos autores mencionan que se puede evaluar procedimientos de componentes cognitivos y motriz.

Asimismo, los autores mencionados especifican que es necesario considerar el grado de aciertos en la elaboración de una tarea, el grado de conocimiento respecto al procedimiento, la transferibilidad hacia otras situaciones, el grado de automatización y la corrección en el desarrollo dela tarea.

#### **c) Evaluación de contenidos actitudinales**

La evaluación de actitudes no se puede desligar del proceso evaluativo, pues, si bien es cierto que no son visibles estos componentes, afectan el nivel de desempeño de la ejecución de una competencia. Por lo tanto, se debe tener claro cómo evaluar este objeto de evaluación.

Bolívar (1992) , citado por Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010) reseña tres tipos de contenidos actitudinales: actitudes necesarias para asimilar contenidos conceptuales, actitudes que constituyen guías de aprendizaje de otras materias y actitudes morales.

#### **2.2.1.5.2. Agentes de evaluación**

- a) **Evaluadores:** son los especialistas (docentes) o, en algunos casos, los estudiantes (evaluadores y evaluados, simultáneamente). En general, asumen el rol de examinar las evidencias de evaluación para brindar un juicio valorativo que puede ser de carácter cuantitativo y cualitativo.
- b) **Evaluados:** están conformados por la población de será examinada.

#### **2.2.1.5.3. Mecanismos de evaluación según sus agentes**

- a) Heteroevaluación: Básicamente, es el mecanismo más empleado para establecer ponderaciones, calificaciones y juicios de valor. Este se produce cuando en una situación de evaluación los evaluados y los evaluadores actúan en planos distintos.
- b) Coevaluación: Hace referencia a la evaluación entre pares. En este caso, los evaluadores y evaluados intercambian roles.
- c) Autoevaluación: Se ejecuta cuando, a nivel personal, el evaluado también asume el rol de evaluador para valorar su propio desempeño.

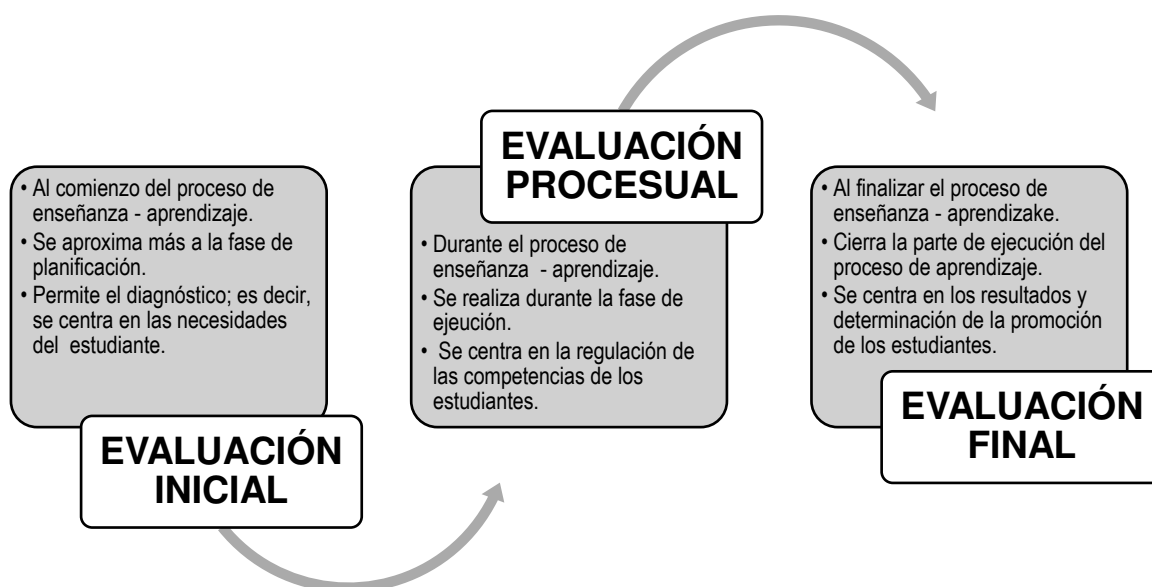
#### **2.2.1.5.4. Medios de evaluación**

Si bien es cierto que en el siguiente acápite se desarrollará este aspecto, se debe tener en cuenta que la diferenciación conceptual entre técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación. De esta manera, los docentes de educación superior podrán abordar las situaciones de evaluación desde una perspectiva más integral.

#### **2.2.1.5.5. Etapas de evaluación**

Es innegable que la evaluación es resultado de un proceso que debe ser planificado. En este caso, se puede considerar que hay situaciones de entrada y salida dentro de un lapso. Por ello, se sistematizará rápidamente las etapas de la evaluación.

Figura 5: Etapas de la evaluación



Fuente: Elaboración propia

#### 2.2.1.6. Roles y responsabilidades en la valoración de competencias

Los actuales sistemas de evaluación, en función a la eficiencia y atribución de responsabilidades, aplican herramientas para propender a la reflexión de los propios estudiantes y comprometerlos como actores activos dentro del proceso de evaluación.

En la actualidad, Cano (2014); Cano & Ion (2012); Cano García (2008) ; Hamodi Galán (2014); Ibarra Sáiz, Gómez Rodríguez, & Gómez Ruiz (2012); Zapatero Ayuso, González Rivera, & Campos Izquierdo (2018) proponen que se desarrolle una evaluación compartida en el aula. Todas las investigaciones al respecto afirman que contribuyen a mejorar cuantitativamente y cualitativamente la asimilación de competencias. Para ello, se deben establecer protocolos de evaluación adecuados.

Se describirá las principales características de cada tipo de evaluación.

1. **Autoevaluación:** En este caso, cada uno de los actores del proceso de aprendizaje, mediante herramientas estructuradas o semi estructuradas,

valora cuantitativamente y/o cualitativamente su nivel de desempeño (Gonzales Loayza, 2016; Pimienta Prieto & Tobón, 2010).

2. **Coevaluación:** Esta evaluación se aplica entre pares o grupos de estudiantes. Esta forma de evaluación permite transferir la responsabilidad y reflexión hacia los compañeros, con el fin de valorar, estimar y retroalimentar a sus compañeros, desde la perspectiva de horizontalidad en la comunicación.
3. **Heteroevaluación:** asume el rol del docente como experto y orientador de los aprendizajes. Cobra importancia en los procesos de certificación y formación de competencias (Pimienta Prieto & Tobón, 2010)

#### 2.2.1.7. Técnicas para la evaluación de competencias

Es importante delimitar qué procedimientos y vías son los más adecuados para poder planificar las evidencias de evaluación más precisas, confiables y válidas. Por ello, se delimitará cuáles son las principales técnicas que permiten recoger información estratégica.

Para aclarar los conceptos, es necesario apreciar la jerarquía y funcionalidad de cada componente dentro del proceso de evaluación. Este enfoque se ve expresado en el siguiente gráfico, que clarificará los conceptos correspondientes a la recolección de evidencia, los métodos más apropiados para recoger la información y los instrumentos para evidenciar los criterios de evaluación.

Entonces, desde una perspectiva más general, la técnica es definida como el medio ideal para evaluar una competencia en función a la naturaleza de la competencia. Como menciona Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010), la técnica es el método operativo que permite lograr el objetivo de evaluación.

Las técnicas más empleadas para recolección de evidencias de evaluación son la observación, de interrogación, de análisis de tareas e

intercambio oral, según el autor mencionado y los aportes revisados. Este apartado será motivo de redacción de una nueva propuesta de investigación.

#### **2.2.1.8. Estrategias de evaluación**

Las estrategias son procedimientos que pueden integrar una serie de técnicas, medios o recursos que permitirán recoger información confiable sobre el desempeño de los estudiantes.

Según Pimienta Prieto & Tobón (2010), para evaluar desempeños múltiples existen diferentes mecanismos para evaluar una capacidad específica. A continuación, se reseñará los más recurrentes.

##### **1. Ejercicios en Grupo**

Son estrategias que evidencian una intencionalidad respecto a la forma cómo los estudiantes trabajan en equipo respecto a aspectos tales como liderazgo, argumentación, coordinación de actividades, habilidad de escucha, empatía, etc.

##### **2. Ejercicios de investigación**

A partir de un hecho real o ficticio, se busca que los estudiantes completen datos para la solución de un problema.

##### **3. Ejercicios de Escucha**

Se le presenta al estudiante una grabación oral o un vídeo para evaluar su capacidad de comprensión oral.

##### **4. El Portafolio**

Está compuesto por una galería de trabajos escritos, visuales, audiovisuales, etc. que demuestran y permiten valorar las evidencias del trabajo desarrollado por los estudiantes.



## **5. Cuestionario con Preguntas Cerradas**

Es una de las estrategias más empleadas. En muchos casos, se emplean los cuestionarios con respuestas múltiples o de opción verdadero/ falso.

## **6. Cuestionarios con Preguntas Abiertas**

Según Tobón (2013), “esta tipología en los cuestionarios permite ilustrar el razonamiento de los candidatos, aspecto cada vez más apreciado por los empresarios que desean trabajadores capaces de aprender y resolver problemas”.

## **7. Evaluación Basada en el Desarrollo de la Actividad**

Se valora el desempeño de los estudiantes en situaciones reales. Especialmente, se considera aquellas de carácter profesional. Para ello, se aplican criterios definidos para determinar el nivel real de desempeño del estudiante.

### **2.2.1.9. Instrumentos de evaluación**

Los instrumentos de evaluación están constituidos por formatos precisos en los que se especifican los puntajes según la escala de evaluación. Asimismo, implican un diseño intencional en los cuales se identifique cuál es el objeto de evaluación, la técnica más apropiada para evaluar, los criterios de desempeño y ponderaciones. Finalmente, se establece los criterios de superación respecto a la competencia que se pretende desarrollar.

Según Hamodi, López Pastor, et al. (2015), los instrumentos deben ser compartidos por el docente y los estudiantes, de tal modo que queden perfectamente establecidos los criterios de desempeño.

Para la autora, los principales instrumentos que se pueden emplear en el aula son los siguientes:

- **Ficha de observación:** es un instrumento de evaluación no estructurado que permite recoger datos a partir de la caracterización de un comportamiento desplegado por el estudiante.
- **Lista de control:** también conocido como lista de cotejo. Es un cuadro de doble o triple entrada que describe comportamientos específicos y que determina si se cumplieron determinados comportamientos visibles.
- **Escala de diferencial semántico:** es un instrumento que permite establecer las polarizaciones y percepciones respecto a una situación de evaluación.
- **Rúbricas, escalas descriptivas o matrices de decisión:** son matrices de doble o triple entrada que describen desempeños precisos en función a criterios de desempeño. Asimismo, se señala los puntajes asociados a cada nivel de desempeño.
- **Fichas de autoevaluación:** suelen estar compuestas por escalas valorativas que permiten una ponderación del descriptor por cada nivel de desempeño. No siempre se estructuran mediante instrumentos estructurados o semiestructurados.
- **Escala verbal o individual o grupal:** permite observar la frecuencia o intensidad de la conducta en función de los niveles de desempeño del estudiante. Se puede emplear como un instrumento de evaluación compartida.
- **Escala gráfica valorativa:** es un instrumento que puede estar constituido por ponderaciones precisas en matrices. No obstante, también considera información cualitativa que permite mejorar el desempeño de los estudiantes.

#### **2.2.1.10. Determinación de las técnicas e instrumentos de evaluación según las funciones de la evaluación**

Según Gonzales Loayza (2016), el éxito en la evaluación consiste en que este proceso genere la adquisición de la competencia en un nivel de desempeño aceptable a superior.

**2.2.1.10.1. Técnicas e instrumentos para la evaluación diagnóstica**

Para la determinación de las técnicas y/o instrumentos para abordar con éxito este propósito evaluativo, es importante conocer el grado de madurez y acercamiento frente a la competencia que se desea evaluar.

Según (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010; Pimienta Prieto & Tobón, 2010), se puede considerar los siguientes procedimientos:

- Test
- Pruebas de desempeño simple
- Escalas de diferencial semántico

**2.2.1.10.2. Técnicas e instrumentos para la evaluación formativa**

Se debe considerar a la evaluación como un proceso heurístico. En este sentido, es posible cambiar las estrategias de evaluación en función a objetivos estratégicos que se añaden a los establecidos en el currículo. En este sentido, las estrategias se pueden centrar en la funcionalidad. Ello quiere decir que permitan acceder a una evaluación motivadora, retroalimentadora y orientadora. En efecto, se puede considerar la observación directa, revisión de cuadernos, revisión de portafolios, correcciones actividades de aprendizaje, etc. (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010; Pimienta Prieto & Tobón, 2010).

**2.2.1.10.3. Técnicas e instrumentos para la evaluación formativa**

En esta etapa, se deben emplear estrategias que permitan conocer el grado de adquisición de la competencia. Se sugiere el empleo de técnicas e instrumentos complejos. Se puede emplear el análisis de progresos en la materia, evolución del estudiante dentro del programa, informes de progreso, etc. (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010).

### **2.2.1.11. Sistematización de experiencias de evaluación desde el enfoque competencial**

#### **1) El informe Delors**

La UNESCO, desde su fundación, ha pretendido analizar la problemática educativa desde un sentido de formación sociocultural. En 1996, Jaques Delors, publicó un informe que fue el resultado de diversos aportes y que expresaba un sentido formativo de la educación, como proceso final para la confrontación de los vacíos de la educación concebida como mero instrumento de instrucción.

Incluso, abordó la educación como un instrumento básico para la realización del ser humano.

Para ello, estableció cuatro pilares que muestran las diferentes facetas del aprendizaje y que permiten desempeños eficientes en diferentes contextos. Se describirá los conceptos según la perspectiva de Agüero (2016)

- a) Aprender a conocer: Es decir, tener una sólida base de habilidades cognitivas que le permitan dominar los conocimientos básicos universales y de su comunidad. Sin embargo, no sólo se trata de conocer, sino de “aprender a aprender”, es decir, que ello suponga un constante reaprendizaje.
- b) Aprender a hacer: No sólo hace referencia a competencias profesionales, sino a la habilidad que le permita hacer frente a numerosas situaciones: toma de decisiones, relacionarse, trabajar en grupo, el grado de creatividad, etc. Es decir, se trata de del cultivo de habilidades que permitan un desempeño adecuado.
- c) Aprender a vivir juntos: Se refiere a la interacción con otros grupos o comunidades, en un clima de cooperatividad, aporte y tolerancia, lo cual permita una sinergia de capacidades entre individuos y evite conflictos.

- d) Aprender a ser: El desarrollo personal del individuo, desde sus diversos componentes, permitirá la realización personal. Esto sólo se puede lograr si se cultivan los valores.

## **2) Programas Erasmus y Sócrates**

El programa ERASMUS fue un plan de evaluación de la movilidad de estudiantes entre universidades europeas. Inició en 1987 y se ha constituido como un precedente que permite evaluar los sistemas de créditos en los cuales se detallan las competencias y sus sistemas de evaluación.

## **3) Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI**

La UNESCO (1998), reiteró la importancia de la homologación de las competencias, en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción”, promulgada en París, Francia. En su artículo 15, se acordó que las instituciones deben poner en común los conocimientos y criterios que permitan facilitar los criterios y procesos que aseguren la movilidad estudiantil.

## **4) Declaración de Bolonia**

La declaración de Bolonia, firmada en 1999, es un convenio que permitió el intercambio de titulados entre distintas universidades europeas. Los criterios para el intercambio se basaron en los ECTS o European Credit Transfer System. Este permite evaluar y medir el trabajo que realmente realizan los estudiantes para adquirir los conocimientos y destrezas que se encuentran en el plan de estudios.

## **5) Proyecto Tunning – Europa**

Es un plan ambicioso, puesto en práctica en el 2000. Fue el resultado de la iniciativa de Bolonia. En efecto, desde una perspectiva más ambiciosa, pretende desglosar las competencias genéricas y específicas de las carreras más emblemáticas en la Unión Europea. Para la determinación de los planes

de carrera básico se empleó una metodología en la que se recogieron datos de empleadores, académicos y estudiantes, así como de otros actores sociales. De este modo, se pretendió garantizar la homogeneidad en la adquisición de competencias en los espacios de educación superior.

## **2.2.2. Competencias específicas**

### **2.1.2.1. Concepto de competencia**

Las competencias, en líneas generales son saberes complejos que permiten evidenciar desempeños ante tareas específicas. Estas pueden ser reales o simuladas.

Las competencias, dentro del diseño curricular de una carrera profesional o de otros contextos educativos y formativos, constituyen la cúspide del proceso de formación.

En virtud a la información anteriormente mencionada, es necesario establecer un consenso respecto al concepto de competencia.

Para Kane (1992) , citado por (Ruiz Torres, 2014) las competencias apelan al grado de utilización de los conocimientos, habilidades asociados a la profesión. Estos se evidencian en aquellas situaciones que se pueden evidenciar en el ejercicio de la formación profesional.

Para Perrenoud (2004) , citado por (Ruiz Torres, 2014) está constituido por la actitud para enfrentar una serie de situaciones análogas. Para ello, el estudiante o el profesional debe movilizar una serie de recursos cognitivos, valores, actitudes y capacidades, entre otros.

Para (Tobón, 2006) las competencias son actuaciones integrales que permiten identificar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético; para ello, se movilizan los diferentes saberes: ser, hacer y conocer.

Para Del Pozo (2012), citado por (Ruiz Torres, 2014) la competencia consiste en la integración de diversas capacidades que se ponen en acción

dentro de un contexto determinado y permiten resolver tareas específicas dentro de un escenario complejo. Permiten un desempeño satisfactorio en situaciones reales y de acuerdo con estándares establecidos.

Según la OCDE, citado por CINTERFOR (1997), las competencias están conformadas por el conjunto de capacidades fundamentales que el individuo pone en acción para poder intervenir en situaciones de la vida real, personal o profesional.

Mertens (2000), citado por Vargas Leyva (2008), expresa que la competencia es la aptitud de una persona para responder de manera productiva en diferentes situaciones. Sumado a ello, se espera que el desempeño evidencie los criterios de calidad signados por el sector productivo.

Como se puede apreciar, la competencia es el conjunto de capacidades que permiten desempeños eficientes que despliegan una serie de acciones y actividades en la persona. Estas acciones se realizan con competitividad; es decir, expresan desempeños idóneos, entendidos como una capacidad de respuesta adecuada a problemas, retos o situaciones de la vida personal, laboral, estudiantil, entre otros conceptos.

#### **2.1.2.2. Componentes de la competencia**

Las competencias son definidas como la integración de saberes complejos que permiten desempeños eficientes en distintas situaciones (Guerrero-Chanduví & De los Ríos, 2013; Pérez & García, 2008; Zapatero Ayuso et al., 2018). Se especificará someramente las relaciones entre los conceptos.

- a) Conocimientos o saberes conceptuales:** están compuestos por los conocimientos de los individuos. Estos pueden graduarse según el nivel de uso de los conocimientos en torno a una tarea específica. En algunos casos, se apela a funciones memorísticas, identificación de información. En otros casos, los saberes conceptuales apelan al uso de habilidades críticas para el procesamiento de la información. Dentro de ellas, se puede

mencionar la integración de conceptos, la evaluación y enjuiciamiento de la información, etc.

- b) **Habilidades o saberes procedimentales:** este componente apela al “saber hacer”. En forma genérica, los saberes procedimentales abarcan destrezas que permiten resolver una actividad específica. Pueden estar compuestas por destrezas motoras, destrezas cognitivas, etc.
- c) **Actitudes o saberes actitudinales:** este apartado considera la intencionalidad del individuo para resolver un problema, desde una perspectiva valorativa. En efecto, se pueden considerar actitudes relacionadas con la tarea, actitudes de eficiencia y eficacia frente al desempeño que se ejecutará y actitudes que evidencian un comportamiento ético y moral frente al problema o acción que se pretende resolver.

La articulación de los saberes mencionados se puede evidenciar en la siguiente figura.

*Figura 6: Articulación de los saberes en una competencia*



**Nota:** Tomado de (Esquivel, 2018)



### 2.1.2.3. Características de la competencia

Según Vargas Leyva (2008), las competencias, como atributo de la actuación de los individuos, presentan las siguientes características:

- a) La competencia abarca y moviliza una serie de saberes complejos. La persona competente posee un dominio notable sobre los saberes que se integran para actuar eficientemente frente al problema que se resolverá o actuación que se ejecutará.
- b) Las competencias solo se pueden evidenciar en la acción.
- c) La experiencia brinda un carácter dinámico al proceso de adquisición de la competencia.
- d) El contexto es clave para la selección de saberes que se requerirán para resolver eficiente un reto que requiera de la ejecución de una competencia.

### 2.1.2.4. Componentes estructurales de una competencia

Según Tobón (2013), en el diseño curricular que evidencia el desarrollo de una competencia se deben considerar diversos elementos que permitirán definir las competencias de carácter genérico y específico en un perfil profesional; asimismo, se podrán especificar y adaptar los planes de estudio de una determinada carrera, de manera que el perfil exprese, con precisión, el rol formativo en la malla curricular.

En la siguiente tabla, se puede apreciar los algunos elementos básicos de la competencia.

*Tabla 8: Componentes estructurales de una competencia*

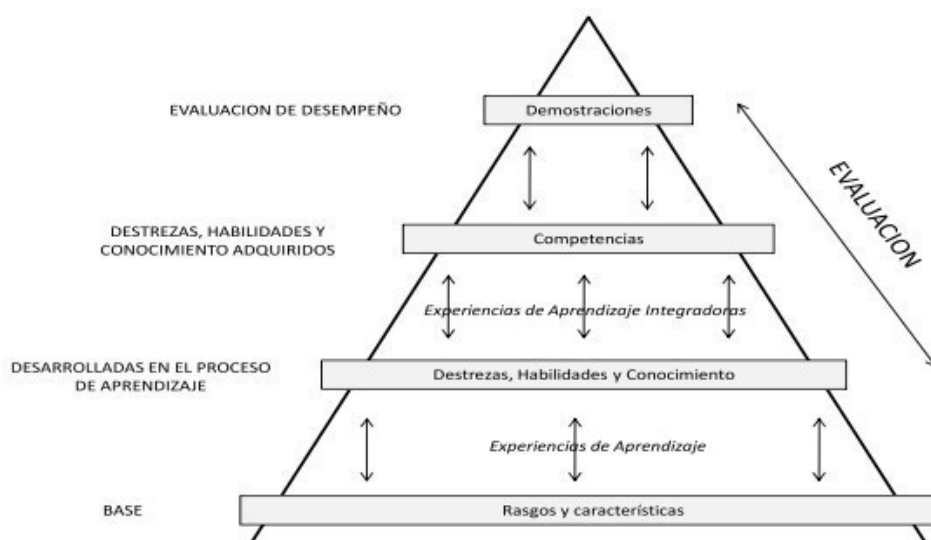
<b>Identificación de la competencia</b>	Considera la nominalización y caracterización de la competencia.
<b>Elementos de competencia</b>	Hace referencia a los nombres específicos que componen a la competencia.
<b>Criterios de desempeño</b>	Son los requisitos de calidad que se establecen para el desempeño.

**Nota:** Tomado de Tobón (2013)

### 2.1.2.5. Modelación de una competencia sobre la base de actividades educativas

El Departamento de Educación de Estados Unidos, en el 2001, sistematizó las experiencias educativas a partir de rasgos y atributos que los sujetos ya han incorporado a sus esquemas de pensamiento. En el siguiente gráfico, se puede apreciar cómo sería un proceso coherente de modelación de una competencia.

*Figura 7: Modelamiento de la competencia por acción educativa*



**Fuente:** Departamento de Educación de Estados Unidos (2001), citado por (CINDA, 2010)

Según la figura, la base para el desarrollo de una competencia está conformada por los rasgos y características innatas y cultivadas en el educando dentro de un proceso educativo formal o informal. El sistema educativo debe evaluar cuáles son estas destrezas cognitivas, actitudinales y procedimentales para planificar adecuadamente las experiencias de aprendizaje que contribuirán al desarrollo de la competencia (a un nivel novato o incipiente). Posteriormente, se puede seguir desarrollando la competencia hacia niveles más complejos y eficaces de desempeño. Finalmente, la

integración de las destrezas, habilidades y conocimiento desembocará en el desarrollo de competencias

#### 2.1.2.6. Enfoques para el abordaje de las competencias

Según CINDA, Centro Interuniversitario de Desarrollo de Chile, las universidades y otros escenarios de educación formal han abordado el modelaje y enseñanza de las competencias desde diversos enfoques. Estas perspectivas generan condiciones especiales para el diseño de perfil y diseño curricular, respectivamente.

En la siguiente tabla, se puede apreciar los distintos enfoques y metodología curricular para la diagramación de competencias dentro de un plan de carrera.

*Tabla 9: Diferentes enfoques para el abordaje de las competencias*

Enfoque	Definición	Corriente epistemológica	Metodología curricular
Conductual	Enfatiza el hecho de asumir las competencias como comportamientos clave para la competitividad de las organizaciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empírico analítica</li> <li>• Neopositivista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas</li> <li>• Observación y registro de conducta</li> <li>• Análisis de caso</li> </ul>
Funcionalista	Asume las competencias como conjuntos de atributos que deben evidenciar las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales – profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcionalismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mercado del análisis funcional</li> </ul>
Constructivista	Enfatiza el asumir las competencias como habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales – profesionales dentro del marco organizacional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constructivismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ETED (empleo tipo, estudiado en su dinámica)</li> </ul>
Complejo	Enfatiza el asumir las competencias como procesos complejos, desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida, así como el desarrollo social y económico, que se den de manera sostenible y en equilibrio con el medio ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento complejo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de procesos</li> <li>• Investigación – acción pedagógica</li> </ul>

**Nota:** Tomado de CINDA

#### 2.1.2.7. Tipos de competencias

Según el proyecto Tuning para América Latina se puede considerar las competencias de dos maneras: las genéricas y las específicas; las primeras son transversales o comunes a todas las profesiones, las segundas son propias de cada profesión o especializadas y están representadas por

conocimientos, habilidades o destrezas. (Beneitone, at. al, 2007) A continuación se transcriben algunas definiciones de competencias específicas:

“Son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior” (Tobon, 2006, pág. 73)

#### **2.1.2.7.1. Dimensiones de las competencias específicas**

De acuerdo al Beneitone (2002) hay tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas, que a continuación definimos:

##### **1. Competencias instrumentales.**

Está compuesta por un conjunto de capacidades de carácter cognitivo y procedimental que permiten la expresión de la competencia específica de carácter técnico. Por lo general, son comunes a una familia de carreras.

##### **2. Competencias interpersonales.**

Es el grupo competencial que muestra las competencias orientadas a la socialización. En este sentido, permiten que el individuo pueda autorregular la capacidad colaborativa, así como el manejo de las emociones.

##### **3. Competencias sistémicas.**

Permiten que el estudiante evalúe una realidad profesional de manera global; es decir, a nivel sistémico. Asimismo, permite valorar y reportar la interrelación de los elementos o partes que conforman a los sistemas. Finalmente, permite generar propuestas de cambio para la mejora de los

#### **2.1.2.8. Diseño curricular universitario basado en competencias**

El diseño curricular por competencias, debe considerar una serie de lineamientos, de modo que se garantice un trabajo sostenido y adecuado que pueda desarrollar la competencia a un determinado nivel de aprendizaje. Entre los elementos a considerar, se mencionan algunos:

- Forma de denominación de la competencia.
- El énfasis. En efecto, puede estar orientado a tareas, funciones o resolución de problemas complejos.
- Función del currículo.
- Método de construcción del currículo
- Contexto
- Fundamento epistemológico

#### **2.1.2.9. Modelos curriculares basados en competencias.**

Los modelos de construcción del currículo varían en función al grado de de separación de las competencias genéricas y específicas. Se pueden subdividir en las siguientes tipologías:

- Integrativos: en este caso, se combinan las competencias de carácter genérico con las competencias específicas en determinadas áreas disciplinares de la carrera. Este es el modelo propuesto en los programas internacionales Tuning, DeSeCo y muchos países de Europa.
- Mixtos: en estos, se realiza una combinación de ciertas competencias del modelo educativo y se consideran dentro de las áreas disciplinares de la carrera. Este enfoque es seguido por un grupo de universidades de Europa Occidental y Oriental.

#### **2.1.2.10. Características y aportes del currículo basado en competencias**

En el contexto actual, en el cual se requiere cubrir diferentes demandas socio formativas, se incluye la formación por competencias como respuesta a las disfuncionalidades formativas de la educación por contenidos, por

objetivos de aprendizaje y por experiencias. La experiencia formativa por directivas disciplinares, propia de los enfoques del currículo asumido como un contenido de enseñanza, como un plan tecnológico o un sistema tecnológico para enfrentar a la producción desembocaron en egresados que asumían pasivamente los conocimientos y que no sabía qué hacer exactamente con ellos (Gimeno Sacristán, 2010; Terigi, 1999). Desde el advenimiento del siglo XX, se hicieron evidentes las diferencias entre las respuestas profesionalizantes y formativas de la universidad, la cual debe hacer frente a tres “shocks” de la sociedad contemporánea: la sociedad de la información, la globalización, y la civilización científica y técnica (Comisión Europea para la Educación, 1995, citado por Vargas Leyva, 2008). Desde luego, estos cambios del contexto han generado respuestas para el afrontamiento del desarrollo de capacidades y habilidades en los estudiantes como futuros profesionales. Las dos propuestas formativas más claras en función de los cambios mencionados son las de Estados Unidos, en 1990, y de Europa, mediante las iniciativas del Espacio Europeo de Educación Superior y el proyecto de Bolonia en 1998. Finalmente, la OCDE impulsa el proyecto DeSeCo para la identificación de competencias clave, porque se asume que esta es la respuesta formativa válida que permitirá enfrentar los retos. Los resultados en el contexto laboral, científico, tecnológico en los bloques sociopolíticos mencionados, me llevan a pensar que se ha optado por un camino adecuado. En Europa, ha dado lugar al a certificación y homologación de competencias, lo cual ha agilizado los procesos de movilidad académica de estudiantes y docentes (Macchiarola, 2007; Zabala & Arnau, 2007; Zapata, 2015) En síntesis, la formación por competencias brinda un marco para el desarrollo de capacidades como respuesta a desafíos sociales, laborales y personales complejos, los cuales son evidenciables y evaluables en situaciones de desempeño.

#### **2.1.2.11. Características de la Evaluación por competencia.**

La evaluación por competencias es una labor sumamente compleja, pues debe considerar diversos componentes, los cuales se enuncian a continuación:

- Evaluación del currículo y su eficacia
- Determinación de cortes formativos
- Generación de un sistema que evalúe las competencias a nivel institucional y nivel de didáctica de aula.
- Empleo de diferentes técnicas e instrumentos que garanticen el desempeño de la tarea a un nivel similar al contexto laboral.

## **CAPÍTULO III**

### **ESTUDIO EMPÍRICO**

#### **3.3. Presentación, análisis e interpretación de los datos**

##### **3.1.1. Presentación de los resultados**

En el proceso de investigación cuantitativa se requiere mostrar los resultados obtenidos del procesamiento de datos descriptivos, de modo tal que se pueda aplicar los procedimientos de la estadística inferencia. El análisis de la distribución de frecuencias permitirá interpretar correctamente los resultados en la posterior discusión.

##### **3.1.1.1. Resultados de variable Funciones de la Evaluación**

Como se puede apreciar, la distribución de frecuencias absolutas y relativas muestra que se emplean las tres funciones de la evaluación, desde una perspectiva aceptable y muy aceptable. Ello implica que los estudiantes perciben que los docentes emplean, con regularidad la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Con relación a la primera, es claro que los docentes de los últimos ciclos emplean la evaluación diagnóstica a un nivel bastante aceptable (63.3%). Por otro lado, la distribución de frecuencias asigna pesos más altos a la función formativa, pues de ha calificado los valores más altos en esta dimensión. No obstante, se desconoce el nivel de formalidad de la aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica. En la siguiente tabla, se puede apreciar los resultados de la distribución de frecuencias.



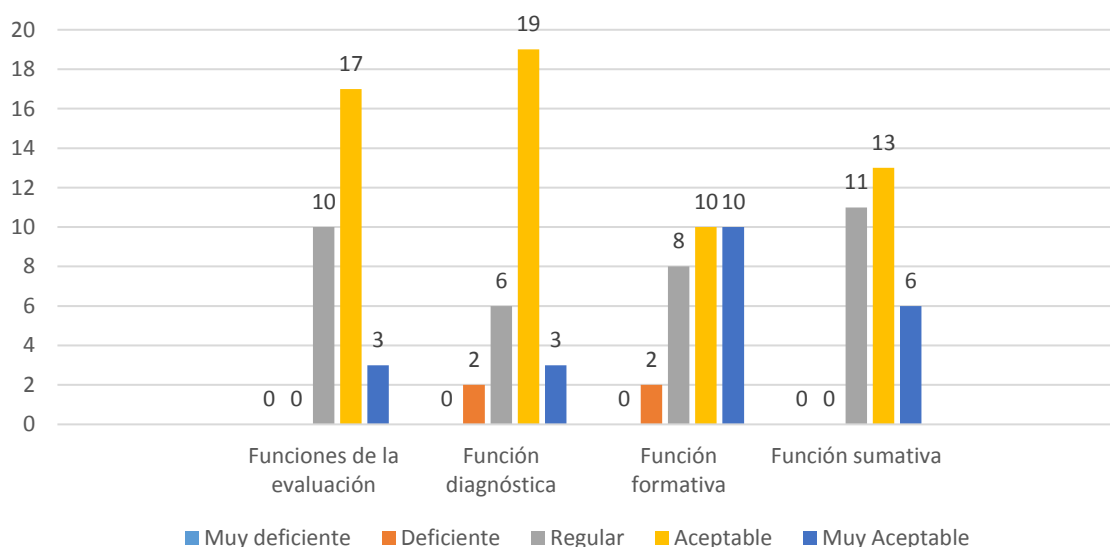
Tabla 10: Resultados de la variable Funciones de la Evaluación

	Frecuencias					Descriptivos	
	Muy Deficiente	Deficiente	Regular	Aceptable	Muy Aceptable	Rango	Media
<b>Funciones de la evaluación</b>	<b>0 (0,0%)</b>	<b>0 (0,0%)</b>	<b>10 (33,3%)</b>	<b>17 (56,7%)</b>	<b>3 (10,0%)</b>	<b>23 – 115</b>	<b>87,57 (± 15,4)</b>
Función diagnóstica	0 (0,0%)	2 (6,7%)	6 (20,0%)	19 (63,3%)	3 (10,0%)	6 – 30	22,63 (± 3,8)
Función formativa	0 (0,0%)	2 (6,7%)	8 (26,7%)	10 (33,3%)	10 (33,3%)	10 – 50	38,50 (± 8,5)
Función sumativa	0 (0,0%)	0 (0,0%)	11 (36,7%)	13 (43,3%)	6 (20,0%)	7 – 35	26,43 (± 4,5)

Fuente: “Estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

A continuación, se presentará la distribución de las frecuencias relativas en el gráfico de barra. Este brindará información gráfica que permita apreciar las prácticas evaluativas más frecuentes en proceso de aprendizaje de la muestra seleccionada.

Figura 8: Resultados de Funciones de la Evaluación



Fuente: “Estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

En el gráfico de barras, se aprecia la percepción de los estudiantes respecto al nivel de uso de las prácticas evaluativas de los docentes. Con mayor preponderancia, se aprecia que los docentes emplean la función

diagnóstica para determinar cuáles son los conocimientos previos respecto a los contenidos declarativos y habilidades básicas: 19 respuestas de la muestra de 30 estudiantes. Por otro lado, la evaluación formativa, en promedio, es la que ha obtenido los valores más altos en las categorías aceptable (10) y muy aceptable (10). Esto significa que los profesores brindan retroalimentación sobre el desempeño de los estudiantes a partir de las evidencias de evaluación formal e informal. Finalmente, el valor obtenido en la evaluación sumativa implica que los docentes incluyen este tipo de evaluación dentro de sus prácticas evaluativas que permiten certificar los aprendizajes dentro de un periodo.

### 3.1.1.2. Resultados de la variable Logro de Competencias Específicas

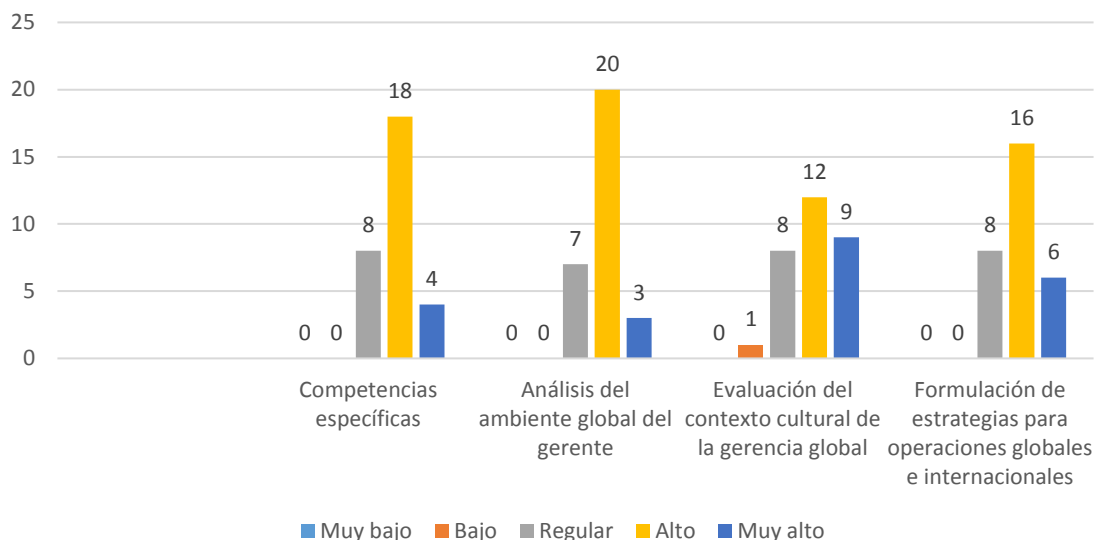
Con relación a la segunda variable, se puede apreciar que los estudiantes presentan una valoración alta respecto al logro de sus competencias específicas. En particular, las apreciaciones y distribuciones de frecuencias más altas se concentraron en la frecuencia regular y alto. La dimensión que es autoevaluada con frecuencias más altas es la denominada “análisis del ambiente global del gerente”. En efecto, por ser la primera unidad de competencia que se desarrolla es la que recibe las puntuaciones más altas, pues implica el empleo de saberes conceptuales, en la mayor parte de los casos.

*Tabla 11: Resultados de la variable Logro de Competencias Específicas y sus dimensiones*

	Frecuencias					Descriptivos	
	Muy bajo	Bajo	Regular	Alto	Muy alto	Rango	Media
<b>Competencias específicas</b>	<b>0 (0,0%)</b>	<b>0 (0,0%)</b>	<b>8 (26,7%)</b>	<b>18 (60,0%)</b>	<b>4 (13,3%)</b>	<b>14 – 70</b>	<b>57,8 (± 7,9)</b>
Análisis del ambiente global del gerente	0 (0,0%)	0 (0,0%)	7 (23,3%)	20 (66,7%)	3 (10,0%)	5 – 25	19,5 (± 2,6)
Evaluación del contexto cultural de la gerencia global	0 (0,0%)	1 (3,3%)	8 (26,7%)	12 (40,0%)	9 (30,0%)	4 – 20	15,6 (± 3,4)
Formulación de estrategias para operaciones globales e internacionales	0 (0,0%)	0 (0,0%)	8 (26,7%)	16 (53,3%)	6 (20,0%)	5 – 25	22,8 (± 3,3)

Fuente: “Estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

Figura 9: Resultados de la variable Logro de Competencias Específicas y sus dimensiones



Fuente: “Estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte en el 2017”.

En el gráfico de barras de puede apreciar que los estudiantes perciben, en función a su rendimiento dentro del curso Global Management que han alcanzado niveles de logro aceptables para el desarrollo de las tres competencias específicas diseñadas para la carrera. En primer lugar, la competencia denominada Análisis del ambiente global del gerente ha obtenido un valor de 20 y 03 en los niveles alto y muy alto. Este resultado es consecuencia de la evaluación formativa aplicada en los cursos de carrera que desarrollan la capacidad de evaluar factores políticos, económicos, legales y tecnológicos previos a la planificación de una propuesta de comercio exterior. Por otro lado, lado la segunda competencia operacionalizada en el curso Global Management ha obtenido un valor relativamente alto: 12 y 9 para los niveles alto y muy alto respectivamente. Esto implica que han percibido, durante los ciclos formativos, herramientas que les permiten predecir el nivel de éxito frente a una propuesta de Comercio Exterior, sobre la base de herramientas e instrumentos que les permiten evaluar el potencial exportador y el nivel de aceptación de un producto en el mercado. Finalmente, los valores obtenidos para la dimensión Formulación de estrategias para operaciones

globales indican que los estudiantes perciben que se encuentran medianamente preparados para el diseño y ejecución de propuestas de mantenimiento operativo para las operaciones de comercio exterior.

### 3.1. Contraste de hipótesis

#### 3.2.1. Normalidad de la distribución y selección de la prueba

Para determinar el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas, se realizó (por su pertinencia) la prueba de Shapiro – Wilk, la cual mide el nivel de normalidad en la distribución de puntajes en muestras menores a 50 participantes.

*Tabla 12: Prueba de normalidad*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Función diagnóstica	,914	30	,019
Función formativa	,938	30	,083
Función sumativa	,949	30	,156
Funciones de la evaluación	,940	30	,089
Competencias específicas	,974	30	,661

Fuente: Elaboración propia.

Las pruebas de normalidad revelan que las distribuciones de los resultados de la variable Funciones de la Evaluación y sus dimensiones, y la variable Competencias Específicas, se ordenan de forma normal ( $p < 0,5$ ); en consecuencia, para los análisis subsiguientes, se emplearán pruebas paramétricas.

La relación entre los componentes se determinó en función a la prueba estadística de correlación bivariada de Pearson ( $r$ ). Dicha prueba proporciona coeficientes numéricos dentro del rango  $[0; 1]$  para relaciones directamente

proporcionales y en el rango  $[-1; 0]$  para relaciones inversamente proporcionales, así mismo, se interpreta bajo el siguiente criterio:

$ r  = [0 ; 0,1>$	Correlación irrelevante
$ r  = [0,1; 0,3>$	Correlación leve
$ r  = [0,3; 0,5>$	Correlación moderada
$ r  = [0,5; 1>$	Correlación fuerte

El grado de la correlación se interpreta como irrelevante si el valor del coeficiente de correlación se ubica entre el 0 y el 0,1. Si el valor del coeficiente de correlación se encuentra en el intervalo de 0,1 a 0,3, el grado relación se interpreta como leve. Cuando el coeficiente de se encuentra entre 0,3 y 0,5, el grado de relación se interpreta como moderado. Por último, si el coeficiente de correlación supera el 0,5, el nivel de correlación de los elementos es fuerte. El signo que precede a los coeficientes (+; -) determina el sentido de la relación: Directamente proporcional si el signo es positivo (+) o inversamente proporcional si el signo es negativo (-).

### 3.2.2. Contraste de las hipótesis específicas

#### A. Hipótesis específica 1:

Dada la hipótesis “Existe una relación significativa entre la evaluación diagnóstica y el logro de las competencias específicas de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte en el 2017”, se formuló para el contraste una hipótesis nula ( $H1o$ ) y una hipótesis alterna ( $H1i$ ):

$H1o$ : No existe una relación significativa entre la evaluación diagnóstica y el logro de las competencias específicas de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte en el 2017.

$H1i$ : Existe una relación significativa entre la evaluación diagnóstica y el logro de las competencias específicas de los estudiantes del X ciclo de

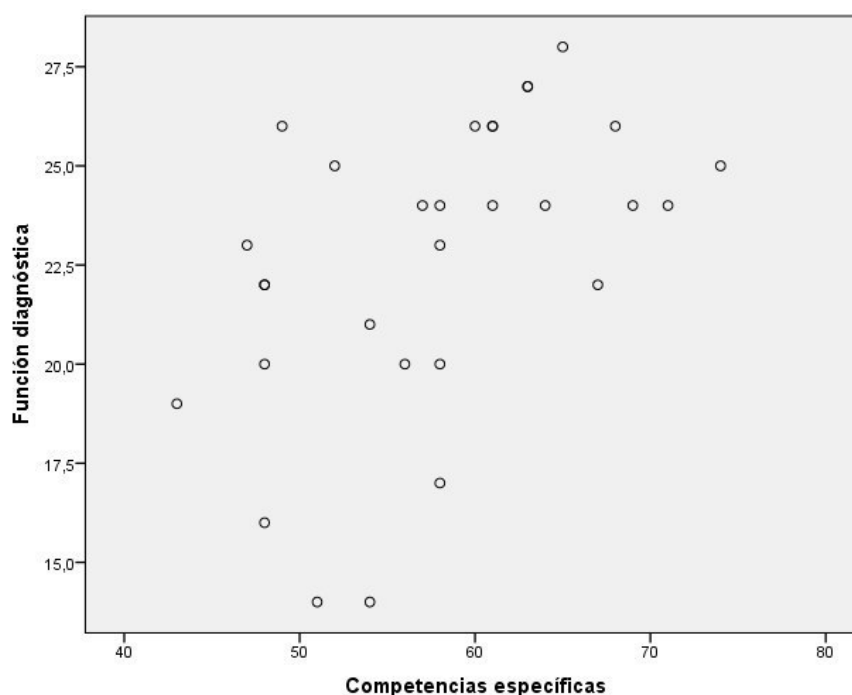
la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte en el 2017.

*Tabla 13: Prueba de Correlación entre Evaluación Diagnóstica y Logro de las Competencias Específicas*

Competencias específicas	
Función diagnóstica de la Evaluación	Correlación de Pearson
	0,502**
	Sig. (unilateral)
	0,002
	n
	30

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01. Fuente: Elaboración propia.

*Figura 10: Diagrama de dispersión del componente Evaluación Diagnóstica y la variable Logro de las Competencias Específicas*



Fuente: Elaboración propia.

El coeficiente de correlación entre Evaluación Diagnóstica y Competencias Específicas es de +0,502 ( $p < 0,05$ ); por lo cual, se infiere que la relación entre los elementos es directamente proporcional fuerte con un margen de error de 0.05 (5%). En función a lo anterior, se puede afirmar con evidencia estadística que existe una relación significativa entre la evaluación diagnóstica y el logro de las competencias específicas de los estudiantes del

X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte en el 2017, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H1o) y se valida la hipótesis alterna (H1i).

B: Hipótesis específica 2:

Dada la hipótesis “Existe una relación significativa entre la evaluación formativa y el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017””, se formula una hipótesis nula (H2o) y una hipótesis alterna (H2i):

H2o: No existe una relación significativa entre la evaluación formativa y el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

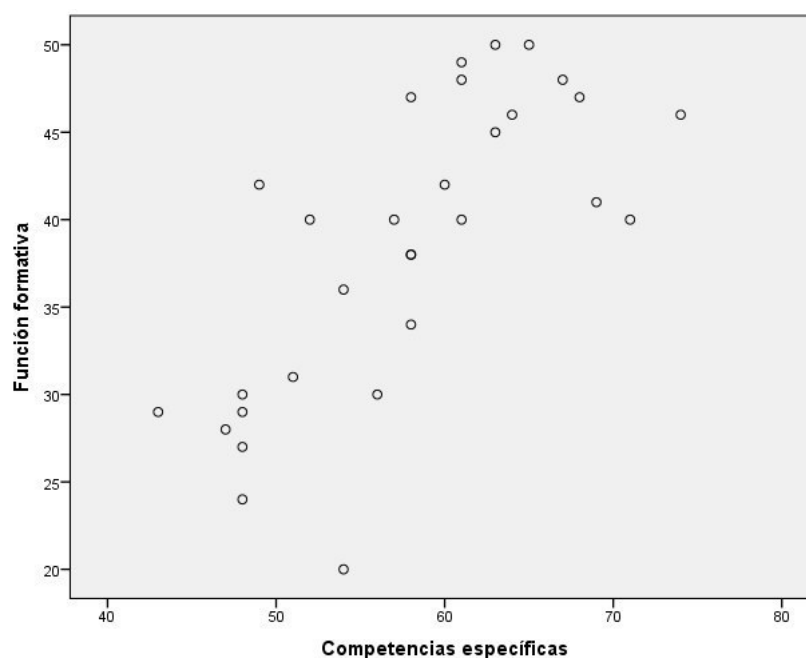
H2i: Existe una relación significativa entre la evaluación formativa y el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

Tabla 14: Prueba de correlación entre Evaluación Formativa y Logro de las Competencias Específicas

Función formativa de la Evaluación	Competencias específicas	
	Correlación de Pearson	0,730**
	Sig. (unilateral)	0,000
	n	30

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01. Fuente: Elaboración propia.

Figura 11: Diagrama de dispersión del componente Evaluación Formativa y la variable Logro de las Competencias Específicas



Fuente: Elaboración propia.

El coeficiente de correlación entre Evaluación Formativa y Competencias Específicas es de +0,730 ( $p < 0,05$ ); por lo cual, se infiere que la relación entre los elementos es directamente proporcional fuerte con un margen de error de 0.05 (5%). En función a lo anterior, se puede afirmar con evidencia estadística que existe una relación significativa entre la evaluación formativa y el logro de las competencias específicas de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la



Universidad Privada del Norte en el 2017, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H2o) y se valida la hipótesis alterna (H2i).

C: Hipótesis específica 3:

Dada la hipótesis “Existe una relación significativa entre la evaluación sumativa y el logro de las competencias específicas de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte en el 2017”, se formulan para su contraste una hipótesis nula (H3o) y una hipótesis alterna (H3i):

H3o: Existe una relación significativa entre la evaluación sumativa y el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

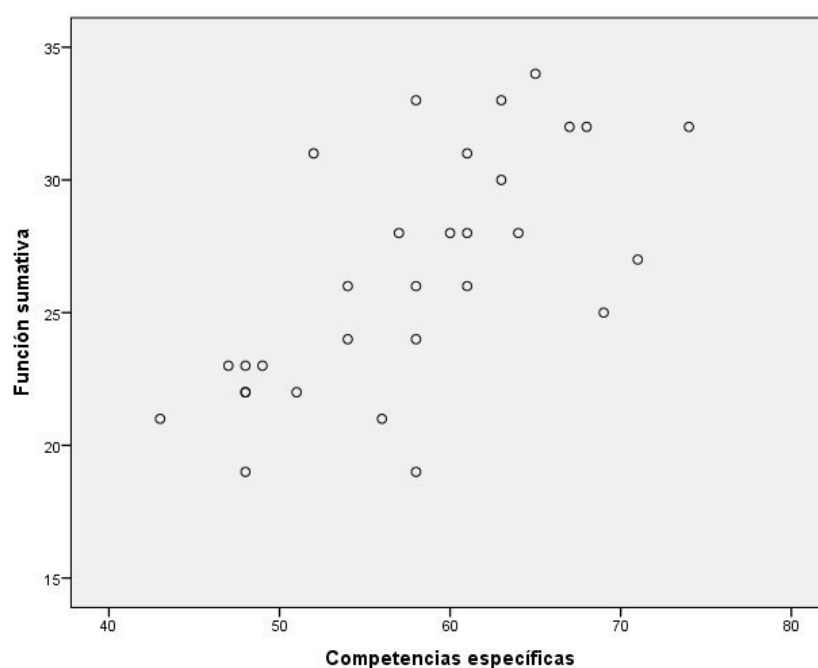
H3i: Existe una relación significativa entre la evaluación sumativa y el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

Tabla 15: Prueba de correlación entre la Evaluación Sumativa y el Logro de las Competencias Específicas

Competencias específicas	
Función sumativa de la Evaluación	Correlación de Pearson
	0,670**
	Sig. (unilateral)
	0,000
	n
	30

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01. Fuente: Elaboración propia.

Figura 12: Diagrama de dispersión del componente Evaluación Sumativa y la variable Logro de las Competencias Específicas



Fuente: Elaboración propia.

El coeficiente de correlación entre Evaluación Sumativa y Competencias Específicas es de +0,670 ( $p < 0,05$ ); por lo cual, se infiere que la relación entre los elementos es directamente proporcional fuerte con un margen de error de 0.05 (5%). En función a lo anterior, se puede afirmar con evidencia estadística que existe una relación significativa entre la evaluación sumativa y el logro de las competencias específicas de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte en el 2017, por lo que se rechaza la hipótesis nula ( $H_{30}$ ) y se valida la hipótesis alterna ( $H_{3i}$ ).

### **3.2.3. Contraste de la hipótesis general**

Dada la hipótesis “Existe una relación significativa entre las funciones de la evaluación y el logro de las competencias específicas de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte en el 2017”, se formularon para su contraste una hipótesis nula ( $H_0$ ) y una alterna ( $H_i$ ):

$H_0$ : Existe una relación significativa entre las funciones de la evaluación y el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

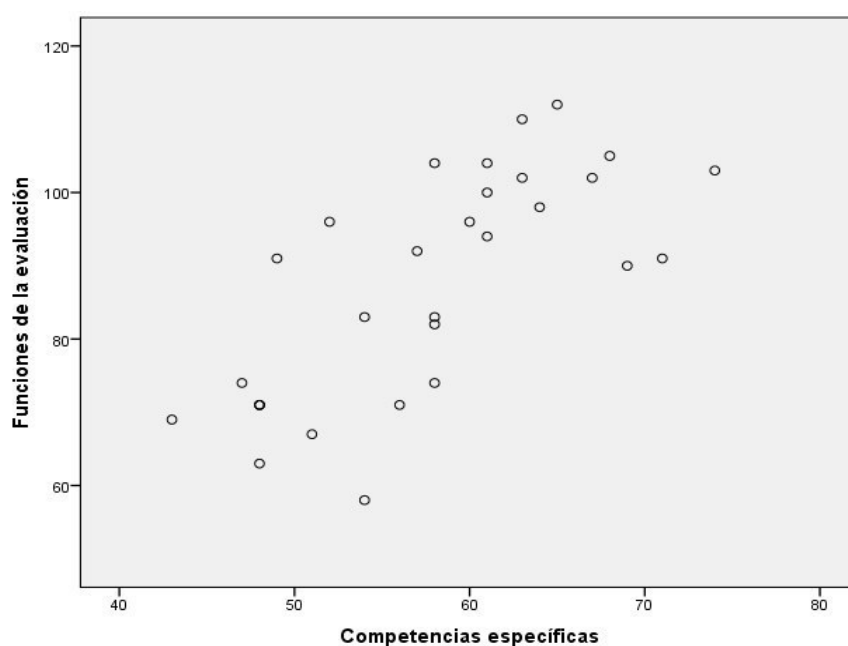
$H_i$ : Existe una relación significativa entre las funciones de la evaluación y el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.

Tabla 16: Prueba de correlación entre Funciones de la Evaluación y Logro de las Competencias Específicas

Funciones de la evaluación	Competencias específicas	
	Correlación de Pearson	0,6720**
	Sig. (unilateral)	0,000
	n	30

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01. Fuente: Elaboración propia.

Figura 13: Diagrama de dispersión de las variables Funciones de la Evaluación y Logro de las Competencias Específicas



Fuente: Elaboración propia.

El coeficiente de correlación entre Funciones de la Evaluación y Competencias Específicas es de +0,720 ( $p < 0,05$ ); por lo cual, se infiere que la relación entre los elementos es directamente proporcional fuerte con un margen de error de 0.05 (5%). En función a lo anterior, se puede afirmar con evidencia estadística que existe una relación significativa entre funciones de la evaluación y el logro de las competencias específicas de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte en el 2017, por lo que se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se valida la hipótesis alterna ( $H_i$ ).

### 3.3. Discusión

Esta investigación se ha centrado en la afirmación entre el uso de las funciones de la evaluación y su relación estadística proporcionalmente positiva frente al logro de las competencias específicas. En este caso se ha evaluado las competencias profesionales terminales de la carrera de Administración y Negocios Internacionales en los estudiantes de X ciclo de la Universidad Privada del Norte. Para evaluar el aporte de los resultados y el contraste de hipótesis frente a los antecedentes generales y específicos, se confrontará los hallazgos de las investigaciones precedentes y los aportes estadísticos de este estudio correlacional.

Los resultados del estudio determinan que existe una relación potencialmente significativa entre las variables Funciones de la evaluación y Logro de las Competencias específicas de la carrera de Administración y Negocios Internacionales. En efecto, el coeficiente de correlación de Pearson es de 0,6720, lo cual evidencia un nivel de correlación proporcionalmente positivo y alto. Esta evidencia estadística confirma los hallazgos realizados por Bombelli (2013); Gonzales Loayza (2016); Hamodi Galán (2014); Torres Meruvia, (2015<sup>a</sup>) ; Wong Fajardo, (2014). En las investigaciones citadas, se afirma que la articulación de las distintas funciones de la evaluación en el aula resulta significativa en la modelación de las competencias. Si bien es cierto que en la mayoría de contextos se siguen empleando prácticas evaluativas que incluyen, en mayor medida, a la evaluación sumativa, la tendencia en los espacios europeos y latinoamericanos de educación superior es el empleo de estrategias evaluativas formativas (Hamodi Galán, 2014; Torres Meruvia, 2015a; Wong Fajardo, 2014). Con relación a la evaluación diagnóstica, el coeficiente de correlación es de 0,502. Igual que en el caso de la hipótesis general y, en concordancia con el análisis de la función diagnóstica de la evaluación expresada en los estudios de Bombelli (2013); Gonzales Loayza (2016); Wong Fajardo (2014) es importante reconocer los conocimientos previos, expectativas, destrezas básicas y específicas, y actitudes con las que los estudiantes cuentan desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello permitirá que los sistemas de evaluación diseñados para la

adquisición de competencias sean más eficaces y dispongan de más técnicas, evidencias e instrumentos de evaluación que permitan detectar las potencialidades de los estudiantes, de modo que estas se perfeccionen. De la misma manera, permitirá una detección temprana de las debilidades y/o áreas de mejora en las capacidades de los estudiantes. No obstante, es necesario tomar en cuenta las observaciones realizadas por Barquín (2016), quien indica que en su contexto de investigación las prácticas de evaluación sumativa son las más extendidas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, Salinas (2016), menciona que, en la población de análisis, existe una baja asimilación de competencias. En efecto, la explicación del autor se basa en la escasa aplicación de las competencias en los procesos de aprendizaje intra y extra clase. En este sentido, la evaluación debería funcionar no como un fin, sino como un medio de motivación y orientación.

Por otro lado, respecto a la evaluación formativa, los aportes de Bombelli (2013); Hamodi Galán (2014); Wong Fajardo (2014) coinciden en afirmar que es el pilar del proceso formativo. Incluso, Hamodi, representante del movimiento de evaluación compartida en Europa, concluye que las prácticas que involucran a los estudiantes como responsables de su proceso de evaluación permiten el desarrollo del pensamiento crítico y contribuyen al incremento del rendimiento académico. Es un reto poder lograr este incremento significativo en las prácticas de evaluación docente y estudiantiles, pues supone sensibilizar a los responsables de la evaluación y demanda un mayor tiempo para la ejecución. Torres Meruvia (2015a) sigue los lineamientos establecidos por Hamodi. Para él, los resultados en la adquisición de competencias se incrementan a medida que se emplean instrumentos, y prácticas de evaluación compartida y formativa. Estas conclusiones coinciden con los resultados del estudio, en el cual el coeficiente de correlación de Pearson es de 0,730. A lo largo del proceso formativo, los estudiantes valoraron que esta es la práctica más extendida por los docentes de carrera; en especial, del docente del curso Global Management.

Con relación a la evaluación sumativa, esta es la práctica más extendida, pues visibiliza los resultados finales de la evaluación y es la que, finalmente, permite tomar decisiones en función al siguiente ciclo formativo. Como se mencionó en los estudios de Barquín (2016), muchos docentes aplican, en mayor

medida esta función de evaluación en virtud a que es oficial y calificadora. Si bien es cierto que las calificaciones de las evaluaciones diagnósticas no deben asignarse como parte del sistema de evaluación del curso, es importante que el docente pueda registrar los resultados de estas valoraciones. Ello permitirá un trabajo más integrado y articulado (Gonzales Loayza, 2016; Wong Fajardo, 2014).

## CONCLUSIONES

1. Se ha demostrado que existe una relación significativamente fuerte entre el uso coherente de las Funciones de la Evaluación y el Logro de las Competencias Específicas en los Estudiantes de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte en el 2017. En efecto, el coeficiente de correlación de Pearson posee un valor  $p=$  de 0, 6720. Estos resultados se deben a que, durante el proceso formativo, los docentes de cursos de formación básica, así como los docentes de carrera emplean distintas prácticas de evaluación formativa.
2. Respecto al segundo objetivo de investigación, la relación entre la Evaluación Diagnóstica y el Logro de las competencias específicas es de moderado a fuerte, pues de obtuvo un valor de 0,502. Si bien es cierto que las prácticas sistemáticas de evaluación diagnóstica no son muy extendidas en los docentes, sí se puede afirmar que se emplean instrumentos y técnicas informales de evaluación. Desde luego, el Modelo Educativo de la Universidad Privada del Norte exige que, en cada sesión de aprendizaje, se realice un diagnóstico de los saberes previos y se los asocie con los saberes que se desarrollarán en cada sesión de aprendizaje.
3. Con relación al segundo objetivo específico, se puede afirmar que existe una relación alta entre la Evaluación Formativa y el Logro de las competencias específicas de los estudiantes, pues se obtuvo un coeficiente de correlación con un valor de 0,730. La evidencia obtenida se explica en virtud a los procesos formativos intra-clase. La capacitación que los docentes han recibido para la ejecución de la competencia en función a procesos formativos (formales e informales) y a través de actividades integradoras permite que los estudiantes puedan asimilar cuáles son sus fortalezas y áreas de mejora.



Asimismo, este valor puede explicarse en virtud a las características personales de los estudiantes de los últimos ciclos, pues se encuentran altamente interesados en concluir su proceso formativo universitario.

4. Finalmente, respecto a la Evaluación Sumativa y el Logro de las Competencias Específicas se estableció una correspondencia de 0,670. Este resultado se debe a que las prácticas de evaluación sumativa son las más extendidas en todas las instituciones de educación superior.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Acuña, K., & Mozombite, C. (2013). *Propuesta del perfil profesional del recién egresado de Administración de Empresas basado en sus competencias genéricas y específicas que requieren hoy en día las principales empresas de Lambayeque*. Universidad Católica de Santo Toribio de Mogrovejo. Retrieved from [http://tesis.usat.edu.pe/bitstream/usat/134/1/TL\\_MozombiteGrandezCarlos\\_AcunaHernandezKattia.pdf](http://tesis.usat.edu.pe/bitstream/usat/134/1/TL_MozombiteGrandezCarlos_AcunaHernandezKattia.pdf)
- Aguero, J. C. (2016). *Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en la asignatura de dibujo y diseño gráfico de los estudiantes de la escuela de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la USMP en el 2015*. Universidad San Martín de Porres.
- Barquín, L. (2016). *Estudio analítico de la evaluación diagnóstica en la enseñanza de la Traducción*. Universidad del País Vasco.
- Beneitone, P., Cesar, E., Gonzalez, J., Maleta, M., Siufi, R., & Wagenaar, G. (2004). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final—Proyecto Tuning—América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Reflexiones+y+perspectivas+de+la+Educaci?n+Superior+en+Am?rica+Latina+Informe#1>
- Benites Goicochea, M. J. (2012). *Efecto dominó en la gestión de la educualidad*. Barcelona: Benart Editores.
- Bombelli, C. (2013). *Impacto de la evaluación diagnóstica en estudiantes universitarios, procesos de enseñanza y resultados de aprendizaje*. Universidad Tecnológica Nacional de Argentina. Retrieved from [http://www.edutecne.utn.edu.ar/tesis/evaluacion\\_diagnostica\\_universitaria.pdf](http://www.edutecne.utn.edu.ar/tesis/evaluacion_diagnostica_universitaria.pdf)
- Cano, E. (2014). Buenas prácticas en la evaluación de competencias: Cinco casos de educación superior. In Laertes Educación (Ed.). Laertes Educación.
- Cano, E., & Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades

- catalanas: hacia un modelo centrado en competencias. *Estudios Sobre Educación*, 155–177. Retrieved from <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22627/2/ESE22-08-Canolon.pdf>
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(Profesorado), 1–16.
- Carrasco Diaz, S. (2013). *Metodología de la Investigación Científica*. (E. S. Marcos, Ed.). Lima.
- Castillo Arredondo, S., & Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Education. Retrieved from [www.pearsoneducacion.com](http://www.pearsoneducacion.com)
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales* (Tercera Ed). Buenos Aires: Editorial Rundinuskín.
- Champin, D. (2014). Evaluación por competencias en la educación médica. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 3. Retrieved from [https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1726-46342014000300023&script=sci\\_abstract&tlng=en#](https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1726-46342014000300023&script=sci_abstract&tlng=en#)
- CIDEC. (1999). *Competencias profesionales. Enfoques y Modelos a debate*. San Sebastián.
- Cifuentes Medina, J. E. (2014). Las prácticas evaluativas : una reflexión pertinente en la modalidad a distancia. *Rastros Rostros*, 16(30), 19–33.
- CINDA. (2010). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile: CINDA.
- CINTERFOR. (1997). *Formación basada en competencia laboral : situación actual y perspectivas*. Montevideo: Cinterfor.
- CONEAU. (2010). *Modelo de Calidad para la Acreditación Institucional Universitaria*.
- Delgado García, A. M., & Oliver Cuello, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria*, (4), 1–13. Retrieved from <https://biblioteca.ui1.es?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=asx&AN=54296684&lang=es>
- Esquivel, R. L. (2018). Pensamiento crítico como factor clave en la

- educación superior. Lima: Perú Luchemos por una mejor educación.
- Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J., & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23–34. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239063>
- García, A., Aguilera, M., Pérez, M., & Muñoz, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Retrieved from <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/410/P1D410.pdf>
- García Medina, A. M., Pérez Martínez, M. G., Sepúlveda Hernández, R. A., Rodríguez Martínez, L. Y., & Mercado Salas, A. (2015). *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español*. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Gargallo, A. (2009). Aproximación al estudio de la evaluación en la universidad: un análisis exploratorio con alumnos semipresenciales. *Contextos Educativos*, 12, 77–93.
- Gómez-Rojas, J. (2015). Las competencias profesionales. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 38(1), 49–55. Retrieved from <http://www.medigraphic.com/rma>
- Gonzales Loayza, C. del R. (2016). *Planificación de la evaluación del aprendizaje en los cursos generales de una facultad de educación de una universidad de Lima*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Retrieved from [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7810/GONZALES\\_LOAYZA\\_CARMEN\\_PLANIFICACION\\_EVALUACION%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7810/GONZALES_LOAYZA_CARMEN_PLANIFICACION_EVALUACION%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Grohmann, M., Battistella, L., & Baratto, J. (2012). Competencias del gestor hospitalario : estudio en un hospital público brasileño. *Enfermería Global*, 26, 191–208.
- Guerrero-Chanduví, D., & De los Ríos, I. (2013). Modelos internacionales de competencias profesionales. *Dyna: Ingeniería e Industria*, 88(3), 266–

270.

- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146–161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>
- Hamodi, C., López, V., & López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146–161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>
- Hamodi Galán, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: Un estudio de caso. Tesis doctoral*. Universidad de Valladolid.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014a). *Metodología de la investigación* (Sexta Edic, Vol. 53). México D.F.: Mac Graw Hii. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014b). *Metodología de la investigación* (Sexta Edic, Vol. 53). México D.F.: Mac Graw Hill. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Ibarra, M. S., Gómez, G., & Gómez, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206–231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>
- Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Editorial.
- López-Pastor, V. M., & Pérez Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*.
- Mc Donald, R., Boud, D., Francias, J., & Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, (149).
- Mcmillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (Quinta edi). Madrid: Pearson Education.
- Mejía, Christian; Inga-Berrosapi, Fiorella; Maita-Tristán, P. (2014). Titulación por tesis en escuelas de medicina de Lima, 2011: características, motivaciones y percepciones, 31(3), 3–9. Retrieved from

<http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v31n3/a15v31n3.pdf>

Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos.

*Actualidades Investigativas En Educación*, 4(2), 1–29.

<https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9084>

Morone, G. (2013). *Métodos y técnicas de la investigación científica*.

<https://doi.org/9789703254323>

Núñez Flores, I. M. (2007). Las Variables: Estructura y función en variables.

*Investigación Educativa*, 11(20), 163–179.

Olivera Aravena, J. A. (2012). *El perfil de competencias del administrador de empresas peruano, desde una perspectiva de mercado laboral*.

Universidad de Piura.

Ortega Paredes, M. (2015). *Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de ciencia, tecnología y ambiente en el distrito de Hunter en Arequipa*. Universidad Cayetano Heredia.

Ortiz del Pino, A. (2014). *Las competencias específicas y el perfil profesional del administrador de empresas desde una perspectiva de los empresarios y profesionales en la ciudad de Amabato*. Universidad Católica del Ecuador.

Pérez, M. del C., & García, J. V. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior , competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1–12. Retrieved from empleabilidad; competencia

Picos, A. P., & López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: Sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educacion*, (361), 279–305.

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>

Pimienta Prieto, J., & Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas : aprendizaje y evaluación de competencias* (Primera). México D.F.: Pearson Education.

Ríos Muñoz, D., & Herrera Araya, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073–1086. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>

Rivera Muñoz, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigacion En Educación*, 14, 1–6.

- Rojas, J. (2016). *Competencias profesionales y desempeño laboral del personal administrativo de la sede central instituto nacional penitenciario 2016*. Universidad César Vallejo.
- Ruiz Torres, M. Z. (2014). *Estudio de las competencias transversales en un modelo de enseñanza y evaluación formativa en la universidad*. Universidad de Málaga.
- Salinas, L. E. (2016). *Evaluación del sistema de competencias genéricas y específicas de los estudiantes de la carrera de jurisprudencia de la UTMACH y propuesta de un plan de mejoras con énfasis en los estándares de calidad*. Universidad Técnica de Machala.
- Senlle, A., & Gutiérrez, N. (2005). *Calidad en los servicios educativos*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Tarazona García, J. (2011). *Influencia de la evaluación formativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de educación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Tobón, S. (2013). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- 1\_DFySpreesco/RecursosExtra/Tob%F3n Formaci%F3n Basada C 05.pdf
- Tobón, S., & Pimienta, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México D.F.: Pearson Education.
- Torres Meruvia, H. (2015a). *Diseño y aplicación de una metodología de coevaluación de competencias en los proyectos finales de carrera. Aplicación a los estudios de Administración y Dirección de empresas en el IQS*. Universidad Ramón Llull.
- Torres Meruvia, H. (2015b). *Diseño y aplicación de una metodología de coevaluación de competencias en los proyectos finales de carrera*. Universitat Ramon Llull.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*.
- Vargas Leyva, M. R. (2008). *Diseño curricular por competencias*. México

D.F.: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.

Véliz Martínez, P., Jorna Calixto, A., & Berna Socarrás, E. (2016).

Consideraciones sobre los enfoques, definiciones y tendencias de las competencias profesionales. *Educación Médica Superior*, 30(2).

Retrieved from <http://scielo.sld.cu>

Wong Fajardo, E. (2014). *Sistema de evaluación y el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes universitarios*. Universidad San Martín de Porres.

Zapatero Ayuso, J., González Rivera, M., & Campos Izquierdo, A. (2018). La evaluación por competencias en la educación física y el proceso de construcción de una rúbrica. *Contextos Educativos*, 22, 111–127. R



## **ANEXOS**

### Anexo 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA

<b>TÍTULO:</b> <b>“Funciones de la evaluación y el logro de las competencias específicas de los estudiantes del X ciclo carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte en el 2017”.</b>						
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	TIPO DE INV.	INSTR.DE COLECTA DE DATOS
<p><b>Problema general:</b> ¿De qué manera se relacionan las funciones de la evaluación con el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”?</p> <p><b>Problemas específicos</b></p> <p><b>P.E.1.</b> ¿Cuál es la relación existente entre la evaluación diagnóstica con el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”?</p> <p><b>P.E.2.</b> ¿Cuál es la relación existente entre formativa con el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”?</p> <p><b>P.E.3.</b> ¿Cuál es la relación existente entre la evaluación sumativa con el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”?</p>	<p><b>Objetivo General</b></p> <p>Demostrar la relación existente entre las funciones de la evaluación con el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.</p> <p><b>Objetivos Específicos</b></p> <p><b>O.E.1.</b> Establecer la relación existente entre la evaluación diagnóstica y el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.</p> <p><b>O.E.2.</b> Comprobar la relación existente entre la evaluación formativa y el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.</p> <p><b>O.E.3.</b> Verificar la relación existente entre la evaluación sumativa y el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.</p>	<p><b>Hipótesis General</b></p> <p>Existe una relación significativa entre las funciones de la evaluación y el logro de las competencias específicas de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte en el 2017.</p> <p><b>Hipótesis Específicas</b></p> <p><b>H.E.1.:</b> Existe una relación significativa entre la evaluación diagnóstica y el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.</p> <p><b>H.E.2.:</b> Existe una relación significativa entre la evaluación formativa y el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.</p> <p><b>H.E.3.:</b> Existe una relación significativa entre la evaluación sumativa y el logro de las competencias específicas “de los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.</p>	<p><b>Variable 1 (X)</b>  <b>Funciones de la evaluación</b></p> <p><b>Variable 2 (Y)</b>  <b>Logro de las competencias específicas</b></p>	<p>X1: Función diagnóstica  X2: Función formativa  X3: Función sumativa</p> <p>Y1: Análisis del ambiente global del gerente  Y2: Evaluación del contexto cultural de la gerencia global  Y3: Formulación de estrategias para operaciones globales e internacionales</p>	<p><b>Por su propósito:</b>  Básica</p> <p><b>Por el grado de intervención del investigador:</b>  Observacional o no experimental</p> <p><b>Por el nivel de investigación:</b>  Correlacional</p>	<p><b>Variable 1 (X)</b></p> <p><b>Técnica: Encuesta Instrumento 1:</b>  Cuestionario dirigido a estudiantes de X ciclo para contrastar las funciones de evaluación que los docentes emplean</p> <p><b>Variable 2 (Y)</b>  <b>ENCUESTA: Instrumento 2:</b>  Cuestionario dirigido a los estudiantes de X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte</p>

## Anexo 02: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

**“Funciones de la evaluación y el logro de las competencias específicas de los estudiantes del X ciclo carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte - 2017”.**

VARIABLE INDEPENDIENTE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL			
		DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES	TIPO DE VARIABLE/ ESCALA DE MEDICIÓN
FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN	Las funciones de la evaluación son prácticas intencionales, sistémicas y procesuales que se diversifican en función a las necesidades de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.(Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010)	Diagnóstica	Identificación de los saberes previos para el desarrollo de competencias del curso	01 - 06	Variable cualitativa con escala de medición ordinal  Escala de Lickert
			Toma de decisiones para la adaptación de estrategias de enseñanza – aprendizaje en la asignatura		
			Identificación de los hábitos y actitudes en relación con el aprendizaje		
			Detección de carencias que dificulten el desarrollo de los elementos de competencia establecidos en el curso.		
			Prognosis de metas razonables para futuros desempeños		
			Diseño de actividades orientadas a la nivelación de competencias básicas y específicas que requiere la asignatura.		
		Formativa	Verificación de los aprendizajes obtenidos en los logros por unidad establecidos en el curso.	07 -16	
			Regulación de las estrategias de aprendizaje necesarios para el desarrollo de los conocimientos y habilidades del curso.		
			Normalización de las estrategias de enseñanza en la asignatura.		
			Detección de los niveles de adquisición de las competencias genéricas y/o específicas necesarias para el desarrollo del curso.		

			Empleo de instrumentos de evaluación compartida: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación para la mejora del desempeño.	
			Interacción para brindar información sobre el desempeño en la asignatura.	
			Retroalimentación retroactiva sobre la base de las dificultades de aprendizaje en las unidades y/o elementos de competencia.	
			Retroalimentación proactiva para la ampliación de los aprendizajes en la asignatura.	
			Fomento de autorregulación y autonomía en los procesos de aprendizaje	
			Uso de estrategias y técnicas formales e informales para la orientación de los aprendizajes	
		<b>Sumativa</b>	Certificación parcial de los aprendizajes obtenidos en los cursos de la malla curricular	<b>17 -23</b>
			Certificación de los aprendizajes obtenidos al fin de un curso	
			Ponderación del desempeño del estudiante en función a criterios establecidos	
			Comparación de resultados obtenidos en el desempeño o producto mostrado por el estudiante en los cursos establecidos	
			Determinación de los logros de aprendizajes alcanzados en cursos de la malla curricular	
			Establecimiento de promoción o repitencia de los estudiantes en un programa	
			Uso de estrategias, técnicas e instrumentos sistematizados, válidos y confiables	

VARIABLE DEPENDIENTE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL			
		DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES	TIPO DE VARIABLE/ ESCALA DE MEDICIÓN
LOGRO DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Expresa el nivel de desarrollo mínimamente aceptable de las competencias directamente relacionadas con las temáticas de un área disciplinar ligadas al conocimiento específico de una profesional, las cuales están plasmadas en el diseño curricular de un programa; asimismo, brindan identidad y consistencia al grado otorgado por la institución formadora (Vargas Leyva, 2008)	Análisis del ambiente global del gerente	Análisis de los factores políticos de los escenarios de negocios internacionales.	01 - 05	Variable cualitativa con escala de medición ordinal  Escala de Lickert
			Diagnóstico de los factores económicos del mercado internacional.		
			Estudio de los factores legales para la negociación en los mercados internacionales		
			Análisis de los factores tecnológicos del mercado internacionales		
			Análisis crítico y ponderado de problemáticas relacionadas con aspectos éticos en el establecimiento de relaciones comerciales.		
		Evaluación del contexto cultural de la gerencia global	Evaluación de los factores culturales en el establecimiento y consolidación de operaciones de comercio exterior	06 -09	
			Valoración de variables transculturales en la toma de decisiones de negocios		
			Evaluación de factores culturales, sociales y legales para el establecimiento y consolidación de relaciones comerciales con China		
			Evaluación de factores culturales, sociales y legales para el establecimiento y consolidación de relaciones comerciales con Estados Unidos		
		Formulación de estrategias para operaciones globales e internacionales	Formulación de estrategias para el ingreso a un mercado internacional específico, de acuerdo con condiciones globales y estratégicas.	10-14	
			Elaboración de estrategias para la consolidación de relaciones comerciales en un mercado internacional específico, de acuerdo a los factores globales y estratégicos		
			Especificación de alianzas globales que permitan la inserción y consolidación de un plan de ingreso y expansión de negocios internacionales		
			Empleo de estrategias para el desarrollo adecuado de la estructura organizacional de un plan de negocios internacional		
			Utilización de estrategias para el establecimiento de estrategias de control en un plan de negocios internacional		

### Anexo 03: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

#### INSTRUMENTO N° 1

#### Escala acerca de las funciones de evaluación empleadas por los docentes de X ciclo de la carrera Administración y Negocios Internacionales en la Universidad Privada del Norte

#### PRESENTACIÓN:

Estimado(a) estudiante (a), el presente cuestionario tiene por finalidad recoger información sobre las prácticas evaluativas que los docentes de X ciclo emplean en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

#### INSTRUCCIONES:

A fin de que los resultados tengan mayor confiabilidad del caso, le pedimos por favor que lea bien los ítems y elija una alternativa que más se acerca a su respuesta y marque con una X o un aspa.

#### ESCALA DE VALORACIÓN:

Emplee la siguiente escala valorativa para la validación de sus respuestas. Tome en cuenta que afirmaciones contenidas en los ítems se refieren a los usos o prácticas que los docentes realizan para evaluar su desempeño dentro del curso International Management.

5	4	3	2	1
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

N°	Ítem	Escala				
		5	4	3	2	1
Evaluación diagnóstica						
1	El docente establece, a través de la evaluación, los saberes previos para el desarrollo de conocimientos y habilidades en el curso,					
2	El profesor emplea la información de las evaluaciones no formales o de entrada para la toma de decisiones, de modo tal que adapte las estrategias de enseñanza – aprendizaje.					
3	El docente, mediante la observación, entrevista y otras técnicas, identifica mis hábitos y actitudes en relación con el aprendizaje.					
4	El profesor detecta las carencias que dificultan el desarrollo de competencias en el curso a desarrollar.					
5	El docente es capaz de establecer un pronóstico de metas razonables para mis futuros desempeños en la asignatura-					
6	A partir de la información sobre mi desempeño diagnóstico, el docente diseña actividades orientadas a la nivelación de competencias básicas y específicas.					
Evaluación formativa						
7	El profesor emplea estrategias evaluativas con el fin de verificar los aprendizajes obtenidos.					
8	El docente, a partir de la evaluación de seguimiento, comparte con los estudiantes las estrategias de aprendizaje más efectivas para incrementar el desempeño personal.					
9	El profesor, a partir de la evaluación de proceso, adecúa las estrategias de enseñanza en sus sesiones de aprendizaje.					
10	El docente del curso emplea instrumentos que permiten detectar, con fiabilidad, cuál es mi nivel de desempeño respecto a la competencia exigida.					
11	El profesor, en conjunto con los estudiantes, emplea estrategias de evaluación compartida (heteroevaluación,					

	coevaluación y autoevaluación) para la mejora del desempeño.					
12	El docente establece una interacción comunicativa y positiva sobre mi desempeño en la asignatura.					
13	El profesor establece una retroalimentación sobre mi desempeño (retroactiva), lo cual me permite conocer qué debilidades debo superar respecto a mi desempeño.					
14	El docente me brinda una retroalimentación que me permite ampliar los aprendizajes logrados en el curso y me preparan para las siguientes experiencias de aprendizaje.					
15	La evaluación empleada por el docente me ha permitido autorregular los procesos de aprendizaje; asimismo, me ha permitido mejorar mi autonomía persona.					
16	El profesor emplea estrategias y técnicas formales tanto como informales para extraer información diversa sobre mis aprendizajes, de tal modo que brinde una orientación adecuada sobre mi desempeño.					
<b>Evaluación sumativa</b>						
17	El docente, a través de las evaluaciones parciales del curso, establece una certificación parcial dentro de la asignatura.					
18	El profesor, a través de las evaluaciones de cierre del curso, establece una certificación final dentro de la asignatura, de modo tal que puedo conocer mi resultado final.					
19	El profesor emplea criterios de desempeños establecidos en una rúbrica, lo cual permite ponderar adecuadamente el desempeño.					
20	El docente emplea la evaluación final para comparar los resultados obtenidos en el desempeño o producto evidenciado por el estudiante.					
21	El docente, a partir de la evaluación sumativa, determina intergrupalmente, cuáles es el nivel de logro de los aprendizajes en el curso establecido en la malla curricular.					
22	Mediante la evaluación empleada por el docente, se puede establecer qué estudiantes aprueban o repiten una asignatura.					
23	El profesor emplea diferentes estrategias e instrumentos de evaluación, en los cuales se evidencia validez para medir la competencia establecida en el curso.					

## INSTRUMENTO N° 2

### Escala de evaluación del logro de las competencias específicas X ciclo de la carrera Administración y Negocios Internacionales en la Universidad Privada del Norte

**PRESENTACIÓN:**

Estimado(a) estudiante (a), el presente cuestionario tiene por finalidad recoger información sobre el logro de las competencias específicas obtenidas en el curso International Management.

**INSTRUCCIONES:**

A fin de que los resultados tengan mayor confiabilidad del caso, le pedimos por favor que lea bien los ítems y elija una alternativa que más se acerca a su respuesta y marque con una X o un aspa.

**ESCALA DE VALORACIÓN:**

Emplee la siguiente escala valorativa para la validación de sus respuestas. Tome en cuenta que las afirmaciones hacen referencia a su autoevaluación del nivel de logro dentro del curso.

5	4	3	2	1
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

N°	Ítem	Escala				
		5	4	3	2	1
Análisis del ambiente global del gerente						
1	Soy capaz de analizar los factores políticos en distintos contextos internacionales para el establecimiento de futuros planes de negocio internacional.					
2	Establezco, con efectividad y eficiencia, los principales factores económicos del mercado internacional para el diseño de futuros planes de comercio internacional.					
3	Estoy apto para evaluar los factores legales de un mercado internacional específico, lo cual será un insumo valioso para el diseño de planes de negocio internacional,					
4	Estoy preparado para realizar un análisis de las condiciones tecnológicas que permitirán, a mediano y corto plazo, ingresar a mercados internacionales.					
5	Soy capaz de analizar aspectos éticos para el establecimiento de relaciones comerciales sostenibles en mercados internacionales específicos.					
Evaluación del contexto cultural de la gerencia global						
7	Estoy idóneamente preparado para evaluar los principales factores culturales que permitirán establecer y consolidar operaciones de comercio exterior.					
8	Me encuentro capacitado para detectar y evaluar las variables transculturales (país exportador – país de destino) que me permitan tomar decisiones de negocios que emprendan y consoliden operaciones de comercio exterior.					
9	Soy capaz de evaluar los factores culturales, sociales y legales para el establecimiento y consolidación de las relaciones comerciales con China.					
10	Estoy capacitado para de evaluar los factores culturales, sociales y legales para el establecimiento y consolidación de las relaciones comerciales con Estados Unidos.					
Formulación de estrategias para operaciones globales e internacionales						
11	Estoy preparado para formular estrategias, a corto y mediano plazo, para el ingreso a mercados internacionales específicos en un plan de negocios internacional, según las condiciones globales y estratégicas del entorno.					



12	Soy capaz de elaborar estrategias para la consolidación de las relaciones comerciales en mercados internacionales específicos, de acuerdo a los factores globales y estratégicos del entorno.					
13	Me encuentro capacitado para establecer alianzas estratégicas que permitan la inserción y consolidación de un plan de ingreso y expansión de negocios internacionales.					
14	Estoy apto para emplear estrategias para el desarrollo adecuado de una estructura organizacional que permita la consolidación de una propuesta de negocio internacional,					
15	Soy capaz de emplear estrategias de control en un plan de negocios internacionales.					

## Anexo 05: FORMATOS DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

### Experto N° 1: Dra. Isabel Núñez Flores

#### Anexo N° 5: Informe de validez de contenido por juicio de experto



Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
Facultad de Educación  
Unidad de Posgrado

#### I. Datos generales:

1.1. Nombre del experto: Dra. María Isabel Flores Núñez

1.2. Especialidad: *Doctora en Educación*

1.3. Nombre del instrumento:

- Cuestionario acerca de las funciones de evaluación empleadas por los docentes de X ciclo de la carrera Administración y Negocios Internacionales en la Universidad Privada del Norte
- Cuestionario de evaluación del logro de las competencias específicas X ciclo de la carrera Administración y Negocios Internacionales en la Universidad Privada del Norte

1.4. Autor del instrumento: Lic. Mónica Fabiola Ramos Neyra

1.5. Mención: Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa

#### II. Aspectos de la validación:

Estimado especialista, coloque un aspa (X) a la casilla que representa su valoración del instrumento a revisar, de acuerdo con el criterio y la escala valorativa.

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADOR	Deficiente	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente
		1	2	3	4	5
01	CONSISTENCIA			✓		
02	COHERENCIA				✓	
03	OBJETIVIDAD				✓	
04	ORGANIZACIÓN			✓		

05	SUFICIENCIA	La cantidad de ítems es adecuada para medir la(s) variable(s).				✓	
06	CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible para la unidad de análisis.				✓	
07	METODOLOGIA	El diseño responde al propósito de la investigación.				✓	
08	ADECUACIÓN	Los ítems han sido adaptados de acuerdo con las características de los participantes.				✓	
09	APLICACIÓN	Los datos obtenidos permiten un tratamiento estadístico pertinente.				✓	
10	PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.				✓	
CONTEO TOTAL DE MARCAS					2	8	
ASIGNACIÓN DE MARCAS			A	B	C	D	E
SUMATORIA TOTAL							

### III. Valoración cuantitativa

$$\text{Coeficiente de validez} = \frac{1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E}{50} = 50$$

Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado.

NIVEL DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO	INTERVALO
Inadecuado	(0,00 – 0,60)
Válido con observaciones	<0,60 – 0,70)
Válido	<0,70 – 1,00) 0.76

### IV. Valoración cualitativa

Podría darle más sustento teórico a la evaluación

## V. Constancia de validación

Yo, Maria Isabel Núñez Flores, con DNI  
Nº 06660027, de profesión  
Docente universitaria

ejerciendo actualmente como Docente principal investigadora,  
por medio de la presente hago constar que he revisado, con fines de validación, el  
instrumento suscrito para su aplicación.

Luego de evaluar el proceso de investigación, consigno la siguiente información:

- a) Valoración cuantitativa (coeficiente obtenido): 0.76  
b) Valoración cualitativa: valido

Lugar y fecha: UNMSM. Facultad de Educación 21/09/18

Firma: Maria Isabel Núñez Flores

Nombre del experto: Maria Isabel Núñez Flores

DNI: 06660027



## Experto N° 2: Mg. Lupe Pastor Gallardo

### Anexo N° 5: Informe de validez de contenido por juicio de experto



Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
Facultad de Educación  
Unidad de Posgrado

#### I. Datos generales:

- 1.1. Nombre del experto: *Mg. Lupe Yvanni Gallardo Pastor*
- 1.2. Especialidad: *Maestría en Evaluación y Acreditación de la C.E.d.*
- 1.3. Nombre del instrumento:
- Cuestionario acerca de las funciones de evaluación empleadas por los docentes de X ciclo de la carrera Administración y Negocios Internacionales en la Universidad Privada del Norte
  - Cuestionario de evaluación del logro de las competencias específicas X ciclo de la carrera Administración y Negocios Internacionales en la Universidad Privada del Norte
- 1.4. Autor del instrumento: Lic. Mónica Fabiola Ramos Neyra
- 1.5. Mención: Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa

#### II. Aspectos de la validación:

Estimado especialista, coloque un aspa (X) a la casilla que representa su valoración del instrumento a revisar, de acuerdo con el criterio y la escala valorativa.

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADOR	Deficiente	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente
		1	2	3	4	5
01	CONSISTENCIA					X
02	COHERENCIA					X
03	OBJETIVIDAD					X
04	ORGANIZACIÓN					X

05	SUFICIENCIA	La cantidad de ítems es adecuada para medir la(s) variable(s).					X
06	CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible para la unidad de análisis.					X
07	METODOLOGÍA	El diseño responde al propósito de la investigación.					X
08	ADECUACIÓN	Los ítems han sido adaptados de acuerdo con las características de los participantes.					X
09	APLICACIÓN	Los datos obtenidos permiten un tratamiento estadístico pertinente.					X
10	PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS							10
ASIGNACIÓN DE MARCAS			A	B	C	D	E
SUMATORIA TOTAL							

### III. Valoración cuantitativa

$$\text{Coeficiente de validez} = \frac{1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E}{50} = 50$$

Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado.

NIVEL DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO	INTERVALO
Inadecuado	(0,00 – 0,60)
Válido con observaciones	<0,60 – 0,70)
Válido ✓	<0,70 – 1,00) ✓

### IV. Valoración cualitativa

*Considero un instrumento altamente confiable.*



**V. Constancia de validación**

Yo, Lupe Yermi Gallardo Pastor, con DNI  
Nº 10217004, de profesión  
Docente universitaria,  
ejerciendo actualmente como profesora y jefa de Tesis,  
por medio de la presente hago constar que he revisado, con fines de validación, el  
instrumento suscrito para su aplicación.

Luego de evaluar el proceso de investigación, consigno la siguiente información:

- a) Valoración cuantitativa (coeficiente obtenido): 1.0  
b) Valoración cualitativa: Válido

Lugar y fecha: Lal. Olivos 22 de setiembre - 2018

Firma: [Firma]  
Nombre del experto: Lupe Y. Gallardo Pastor  
DNI: 10217004

### Experto N° 3: Mg. Laritza Ramírez Rodríguez

#### Anexo N° 5: Informe de validez de contenido por juicio de experto



Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
Facultad de Educación  
Unidad de Posgrado

#### I. Datos generales:

- 1.1. **Nombre del experto:** Mg. Laritza Ramírez Rodríguez
- 1.2. **Especialidad:** Maestría en Educación con mención en Gestión Educativa
- 1.3. **Nombre del instrumento:**
  - Cuestionario acerca de las funciones de evaluación empleadas por los docentes de X ciclo de la carrera Administración y Negocios Internacionales en la Universidad Privada del Norte
  - Cuestionario de evaluación del logro de las competencias específicas X ciclo de la carrera Administración y Negocios Internacionales en la Universidad Privada del Norte
- 1.4. **Autor del instrumento:** Lic. Mónica Fabiola Ramos Neyra
- 1.5. **Mención:** Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa

#### II. Aspectos de la validación:

Estimado especialista, coloque un aspa (X) a la casilla que representa su valoración del instrumento a revisar, de acuerdo con el criterio y la escala valorativa.

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADOR	Deficiente	Regular	Buena	Muy Buena	Excelente
		1	2	3	4	5
01	CONSISTENCIA	La construcción está basada en la(s) teoría(s) educativas respecto a la(s) variable(s) investigada(s).				X
02	COHERENCIA	Existe jerarquía entre las variables, indicadores y las dimensiones.				X
03	OBJETIVIDAD	El instrumento recoge información de información empírica y contrastable.				X
04	ORGANIZACIÓN	Está estructurado de una manera lógica y ordenada				X



05	SUFICIENCIA	La cantidad de ítems es adecuada para medir la(s) variable(s).					X
06	CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible para la unidad de análisis.					X
07	METODOLOGÍA	El diseño responde al propósito de la investigación.					X
08	ADECUACIÓN	Los ítems han sido adaptados de acuerdo con las características de los participantes.					X
09	APLICACIÓN	Los datos obtenidos permiten un tratamiento estadístico pertinente.					X
10	PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS							10
ASIGNACIÓN DE MARCAS			A	B	C	D	E
SUMATORIA TOTAL			100				

### III. Valoración cuantitativa

$$\text{Coeficiente de validez} = \frac{1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E}{50} = 50$$

Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado.

NIVEL DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO	INTERVALO
Inadecuado	(0,00 – 0,60)
Válido con observaciones	<0,60 – 0,70)
Válido	<0,70 – 1,00) (X)

### IV. Valoración cualitativa

Según la revisión de dimensiones e indicadores, puedo afirmar que el instrumento es altamente válido. Se sugiere su pronta aplicación y procesamiento estadístico.

**V. Constancia de validación**

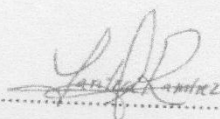
Yo, Laritza Tatiana Ramírez Rodríguez, con DNI N° 09864206, de profesión Licenciada en Educación con especialidad en Lengua y Literatura, ejerciendo actualmente como docente universitaria, por medio de la presente hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento suscrito para su aplicación.

Luego de evaluar el proceso de investigación, consigno la siguiente información:

- a) Valoración cuantitativa (coeficiente obtenido): 1,00
- b) Valoración cualitativa: VÁLIDO

Lugar y fecha: 21/9/18

Firma: .....



Nombre del experto: Laritza Tatiana Ramírez Rodríguez  
DNI: 09864206